DOCUMENT RESUME

ED 457 680 FL 026 712

AUTHOR	de Weck, Genevieve, Ed.; Sovilla, Jocelyne Buttet, Ed.
TITLE	Le langage ecrit: Actes du 6e colloque d'orthophonie/logopedie (Written Language: Proceedings of the Sixth Colloquium on Speech Therapy/Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 21-22, 2000).
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1010-1705
PUB DATE	2000-09-00
NOTE	207p.
AVAILABLE FROM	CLA, Administration des TRANEL, Faculte des lettres et sciences humaines, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchatel, Switzerland. Tel: ++41(0)32 718 1690; Web site: http://www.unine.ch/linguistique/CLA/tranel asla.htm.
PUB TYPE	Collected Works - Proceedings (021)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Bilingual Education; Constructivism (Learning); Deafness; Dyslexia; Evaluation Methods; Foreign Countries; Grade 1; Kindergarten Children; Primary Education; *Reading Difficulties; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Speech Language Pathology; *Speech Therapy; Spelling; Student Evaluation; Whole Language Approach; *Writing Difficulties; *Written Language

ABSTRACT

This collection of papers discusses various theoretical, clinical, and assessment issues in reading and writing delays and disorders. Topics include the following: integrating different theoretical approaches (cognitive psychology, neuropsychology, constructivism) into clinical approaches to reading and writing difficulties; difficulties of kindergartners in understanding the concept of reading and writing; a comparison of spelling, oral reading, and reading content in whole language and phonics-oriented first grade classes; the connection between visual processing and dyslexia; a reading evaluation tool for students with personality and behavior troubles; the use of writing by a deaf student; the role of the speech therapist in charge of deaf children in bilingual education; connections between difficulties in reading and writing and in accepting social norms; a therapeutic method for remediating surface dysgraphia; using "metagraphic explanations" with students with severe spelling difficulties; a comparison of text production between students with and without dysorthographia; a longitudinal analysis of text production; a didactic sequence for teaching/learning narrative discourse; and reflections on teaching versus therapy. (JSS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 457 680

33

décembre 2000

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Esther Py

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Le langage écrit

Actes du 6e colloque d'orthophonie / logopédie Neuchâtel, 21-22 septembre 2000

Geneviève de Weck &
Jocelyne Buttet Sovilla (éd.)

Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

travaux neuchâtelois de linguistique

BEST COPY AVAILABLE

Le langage écrit

Actes du 6e colloque d'orthophonie / logopédie Neuchâtel, 21-22 septembre 2000

Geneviève de Weck &
Jocelyne Buttet Sovilla (éd.)

Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Les demandes d'abonnement ou de numéros séparés peuvent être adressées au CLA, administration des TRANEL, Faculté des lettres et sciences humaines, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel.
tél. ++41(0)32 718 16 90 — fax ++41(0)32 718 17 01

Internet:
http://www.unine.ch/linguistique/CLA/tranel_asla.htm

Abonnement annuel (2 numéros):
Suisse et étranger: CHF 51,-

Numéros séparés:
Suisse et étranger: CHF 27,-

Paiement:
Pour la Suisse:
- compte de chèque postal (CCP): n° 20-8961-6, Neuchâtel, Université, CLA, Cours spéciaux

Pour l'étranger:
- mandat postal international (compte ci-dessus)
- virement bancaire: compte n° 155298.02, auprès de la Banque Cantonale Neuchâteloise, Neuchâtel

Rédaction: Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 2000
Tous droits réservés

ISSN 1010-1705

Table des matières

Geneviève DE WECK & Jocelyne BUTTET SOVILLA
Introduction 5-9

Nathalie NIEDERBERGER
Troubles du langage chez l'enfant: vers une perspective intégrative 11-33

Gérard CHAUVEAU
Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans 35-44

Laurence PASA & Jacques FIJALKOW
Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité? 45-66

Stephanie CLARKE
Vision et langage: quelle importance du traitement en parallèle? 67-81

Filippo CATTAFI & Jean-François CHAVAILLAZ
Sur l'usage institutionnalisé du MEDIAL dans un centre genevois pour enfants présentant des troubles de la personnalité: quelques données 83-98

Shirley VINTER
Quel statut pour l'écrit en l'absence de langage oral? De l'écrit à la langue des signes 99-110

Anne-Claude PRÉLAZ
Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds: de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste 111-119

Sandra GALLI CORNALI, Sylvie MOINE & Katharina TURNILL
Le langage écrit: un code parmi d'autres... autour de la «délinquance» orthographique 121-132

Françoise COLOMBO-THUILLARD & Maude BOBILLIER
Rééducation de la dysgraphie chez l'adulte: présentation d'une méthode visuo-orthographique et présentation de cas avec pathologie acquise et développementale 133-143

George HOEFFLIN, Annie CHERPILLOD & José FAVREL
Difficultés d'acquisition de l'orthographe et régulations métagraphiques 145-158

Geneviève DE WECK
Les productions textuelles d'enfants dysorthographiques et non dysorthographiques sont-elles comparables? 159-170

Clairelise BONNET
Lire des textes d'élèves: une approche longitudinale centrée sur les qualités des textes 171-181

Glaís SALES CORDEIRO,
Isabel Cristina MICHELAN DE AZEVEDO
& Vanda Lúcia PRADO MATTOS
Ecrire un récit d'aventures à l'école et à la clinique logopédique 183-197

Annie OUSTRIC & Christian BELLONE
Prise en charge orthophonique du langage écrit: thérapie ou enseignement? 199-208

Les contributeurs 209

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 5-9

Introduction

Les 21 et 22 septembre 2000 s'est tenu à la Faculté des lettres et sciences humaines le 6e colloque d'orthophonie – logopédie sur le thème *Le langage écrit*. Ce colloque a rassemblé plus de 250 personnes, des orthophonistes – logopédistes pour la plupart, mais également des enseignants et pédagogues, des psychologues, ainsi que des chercheurs en linguistique et sciences du langage. On rappellera que ce colloque fait suite à cinq rencontres consacrées respectivement aux thèmes suivants: *Les situations de communication* (1990), *Bilinguisme et biculturalisme* (1992), *Interventions en groupe et interactions* (1994), *Discours oraux – discours écrits: quelles relations?* (1996) et *Langage, étayage et interactions thérapeutiques* (1998)[1].

Comme les précédentes éditions, ce colloque, comprenant cinq conférences plénières et dix-neuf ateliers se déroulant en parallèle, se voulait interdisciplinaire, de sorte que les participants ont pu entendre des contributions abordant le langage écrit sous différents éclairages.

La publication des *Actes* comprend quatorze articles, certains orateurs ayant malheureusement dû renoncer à publier leur présentation. L'organisation de ce numéro ne reflète pas le déroulement du colloque: dans la première partie sont regroupées les conférences plénières, et dans la seconde les ateliers.

Tout d'abord, le point de vue orthophonique – logopédique est présenté dans l'article de Nathalie NIEDERBERGER, logopédiste et assistante à l'Université de Genève. L'auteure montre comment élaborer une perspective d'intervention logopédique auprès d'enfants ayant des troubles d'apprentissage de la lecture qui intègre les données de différents courants théoriques actuels (psychologie constructiviste, cognitive et neuropsychologique, ainsi que socio-cognitive). Un accent particulier est mis sur le courant socio-cognitif, et quelques résultats d'une recherche, réalisée avec des collègues, sont décrits: ils concernent les représentations des enfants sur les pratiques de lecture et sur les différents types d'écrits. Enfin, elle aborde la question de l'intégration de ces différentes approches théoriques

1 Les *Actes* de ces rencontres ont paru dans les numéros 16, 19, 22, 25 et 29 des *TRANEL*.

au sein des pratiques, dans une perspective de complémentarité. De son côté, Gérard CHAUVEAU, chargé de recherche à l'INRP et au CRESAS à Paris, rappelle que les «vrais débuts» de l'acquisition / apprentissage du lire – écrire sont généralement bien antérieurs à l'enseignement systématique prodigué par l'institution scolaire. Il aborde ensuite la question des enfants qui, souvent pour des raisons socio-culturelles, n'ont pas réussi à se construire des représentations suffisamment précises et adéquates des fonctions de l'écrit et du fonctionnement de la langue. Sur la base de recherches qu'il a menées depuis plusieurs années, il en arrive à la conclusion que ce type de difficulté explique une grande part des troubles d'apprentissage du langage écrit (dyslexies). Par ailleurs, Jacques FIJALKOW, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse le Mirail, tente de répondre à la question de savoir s'il est judicieux, dans le cadre de l'enseignement de la lecture à l'école, de présenter aux enfants une vision «simplifiée» de la langue ou s'il est préférable que ces derniers tentent de l'appréhender dans toute sa complexité. La réponse à cette question, qui semble donner raison à la seconde perspective, est basée sur les résultats d'une recherche menée par son équipe comparant les performances d'élèves de 1ère primaire issus de classes ayant des méthodes différentes pour l'enseignement de la lecture, les unes privilégiant le premier principe et les autres le second. Enfin, dans le domaine médical, Stéphanie CLARKE, professeure, médecin-chef de la Division de neuropsychologie du CHUV à Lausanne, explique les relations entre vision et lecture, en s'appuyant sur les données récentes concernant les différents aspects de l'information visuelle traités en parallèle le long de voies anatomiquement distinctes. Divers tableaux cliniques (alexies) contribuent à formuler des modèles cognitifs de la lecture impliquant ces voies parallèles; ces dernières pourraient ainsi intervenir dans les processus impliqués dans la récupération des troubles.

Quant aux ateliers proposés par des cliniciens, des professionnels et des chercheurs, ils ont permis aux participants d'avoir des échanges en plus petits groupes sur divers thèmes. En ce qui concerne la lecture, Filippo CATTAFI, enseignant, et Jean-François CHAVAILLAZ, logopédiste, tous deux travaillant au Service médico-pédagogique de Genève, présentent quelques données tirées d'entretiens cliniques avec des enfants présentant des troubles d'apprentissage et des troubles du comportement et de la personnalité; ces entretiens sont réalisés au moyen du MEDIAL (Moniteur pour l'Evaluation des DIfficultés de l'Apprenti-Lecteur). Les auteurs cherchent à montrer comment tirer profit de cet outil dans le cadre de leur collaboration: ceci leur permet par exemple d'affiner leurs observations et de faire des propositions psychopédagogiques personnalisées.

Dans le domaine de la surdité, Shirley VINTER, orthophoniste, maître de conférence HDR et directrice de l'Ecole d'orthophonie de Besançon, aborde la question de l'interdépendance entre les difficultés d'apprentissage de la lecture et les troubles très graves du langage oral. L'étude d'un cas de surdité sévère illustre la pertinence d'un apprentissage précoce de l'écrit pour suppléer aux difficultés de communication (orale et gestuelle). L'auteure développe également les arguments plaidant en faveur d'une conception qui ne subordonne pas totalement l'apprentissage du langage écrit aux capacités orales. Anne-Claude PRÉLAZ, orthophoniste et interprète en langue des signes (LSF), poursuit cette réflexion sur la surdité en traitant des relations entre langue des signes et apprentissage de la lecture chez des enfants qui n'ont forcément pas d'accès à la dimension phonologique de la langue. Elle montre le rôle possible que peut jouer la LSF dans la construction de l'écrit; ses propos sont illustrés par des exemples issus de la pratique logopédique.

L'orthographe est un autre thème qui a été abordé dans plusieurs ateliers et de différents points de vue. D'une part Sandra GALLI CORNALI, logopédiste au SIPL à Villars-sur-Glâne, Sylvie MOINE HAUSER et Katharina TURNILL, logopédistes au CEP à Estavayer-le-Lac, mènent une réflexion clinique sur les rapports entre les normes véhiculées par la langue écrite (plus particulièrement par le biais de l'orthographe) et les conventions sociales qui structurent notre société. En effet, dans le cadre des pratiques, les logopédistes sont régulièrement confrontés à des situations d'enfants ou d'adolescents dysorthographiques qui présentent également des résistances importantes à se conformer aux règles sociales. Les auteures se demandent s'il y a des corrélations entre ces phénomènes et comment en tenir compte dans leurs interventions. D'autre part, Françoise COLOMBO-THUILLARD, logopédiste et neuropsychologue à l'Hôpital cantonal de Fribourg, et Maude BOBILIER, logopédiste, proposent, dans une perspective de psychologie cognitive, l'analyse de deux cas de dysorthographie de surface chez l'adulte, l'une acquise à la suite d'un accident vasculaire cérébral et l'autre traitée à l'âge adulte pour une pathologie d'origine développementale. Les auteures discutent les conditions d'application et les limites d'une thérapie fondée sur une stratégie d'imagerie visuelle, ainsi que les différences liées au mode d'apparition de la pathologie. Enfin, George HOEFFLIN, logopédiste et maître-assistant à l'Université de Genève, Annie CHERPILLOD, enseignante au Service de l'enseignement du canton de Vaud, et José FAVREL, assistant à l'Université de Genève, présentent une étude concernant les commentaires métagraphiques d'élèves apprentis-scripteurs à propos de l'accord du pluriel. Plus particulièrement, cette recherche aborde la question de savoir si les enseignants ont recours aux

explications des manuels d'enseignement qui leur sont destinés ou s'ils s'adaptent à la multiplicité des justifications de leurs élèves. Cette présentation débouche sur des réflexions à propos de l'utilisation de ces observations dans le cadre des traitements logopédiques.

Enfin, l'écriture a également été discutée sous l'angle des productions textuelles par différentes intervenantes. D'une part, Geneviève DE WECK, professeure d'orthophonie-logopédie à l'Université de Neuchâtel, présente une recherche portant sur les productions textuelles (histoires en images) d'enfants avec et sans dysorthographie, dans le but de discuter des éventuelles relations entre l'apprentissage de l'orthographe et celui de la production textuelle écrite. La comparaison des deux groupes d'enfants, notamment en ce qui concerne la restitution du contenu, la cohésion et la connexion, fait apparaître quelques différences. L'auteure montre aussi qu'à partir d'une même situation, des types de textes différents peuvent être produits; cette variété est identiques d'un groupe d'enfants à l'autre. D'autre part, l'article de Clairelise BONNET, chercheuse au CVRP à Lausanne, analyse, dans une approche longitudinale, des textes produits par des élèves de l'école primaire et secondaire. Elle propose différents niveaux d'apprentissage de la rédaction du plus élémentaire au plus élaboré (simples canevas d'écriture, démarches stables et régulières, procédés d'écriture et stratégies d'écriture). Ces niveaux sont illustrés par de nombreux exemples. Quant à l'article de Glaís SALES CORDEIRO, assistante à l'Université de Genève, Isabel MICHELAN DE AZEVEDO et Vanda PRADO MATTOS, enseignantes à Sao Paulo, il rapporte une expérience de séquence didactique concernant la production de récits d'aventures par des élèves de l'école primaire au Brésil. Après une description de la démarche didactique générale, les auteures comparent les productions initiales et finales des élèves et mettent en évidence un changement important de leurs capacités narratives; ce changement est mis en relation avec le travail effectué dans la séquence didactique. Cette étude débouche sur des réflexions concernant l'utilisation d'une telle démarche dans le travail logopédique.

Le présent numéro se termine par la contribution de Christian BELLONE et Annie OUSTRIC, orthophonistes à Nice, qui discutent, à propos des prises en charge orthophoniques de la lecture et de l'écriture, de deux approches classiques, l'une tendant vers une dimension plus pédagogique et l'autre vers une dimension plus psychothérapeutique. Ils envisagent également les conséquences professionnelles de ces deux approches.

Ainsi, les articles rassemblés dans ce numéro devraient permettre aux participants de prolonger les réflexions qui ont pu émerger lors du col-

loque, et aux fidèles lecteurs des TRANEL de prendre connaissance d'une grande partie du contenu de ces journées fructueuses. Nous tenons toutefois à rappeler que les textes présentés dans ce numéro sont placés sous la seule responsabilité de leur(s) auteur(s).

Par ailleurs, comme nous l'annoncions en début d'introduction, les textes de certains intervenants ne figurent pas dans ce numéro. Nous aimerions toutefois signaler leur contribution pour donner un panorama complet de ce colloque. Il s'agit de: A. DUCHÊNE, Hôpital universitaire à Berne et Université de Neuchâtel (*Les adultes avec troubles de la lecture et de l'écriture: une approche pluridisciplinaire de l'évaluation et de la prise en charge thérapeutique*), D. GAILLARD, CLP à Lausanne et Université de Neuchâtel, et F. GOGNIAT, La Chaux-de-Fonds (*Les dyslexies conduisent-elles à l'illettrisme?*), J.-P. HEITZ, Ecole d'orthophonie à Strasbourg (*Quand l'enfant parle à travers le symptôme*), T. JEANNERET, Université de Neuchâtel (*Qu'est-ce que la simplicité dans un texte pour enfants?*), A. KHOMSI, Université de Tours (*Quel oral pour l'entrée dans l'écrit?*), F. LUYCKX, C. DE COCQ et B. VERBEEREN, Hôpital universitaire des enfants à Bruxelles (*Conscience phonologique et langage: une expérience en ateliers*), D. MAES, Institut Libre Marie Haps à Bruxelles (*Présentation clinique de la rééducation d'une dysorthographie de surface*), M. OVERTON VENET et M. LAGANARO, Hôpital universitaire et FPSE à Genève (*L'alexie acquise chez l'adulte: évaluation et rééducation assistée par ordinateur chez un patient bilingue*), B. PIERART, Université de Louvain-la-Neuve (*Déchiffrer et comprendre: les tests de closure revisités – l'épreuve de Lobrot L3*), M. VREBROSCH, Institut Libre Marie Haps à Bruxelles (*Approche et pistes rééducatives construites à partir des modèles cognitifs pour les enfants présentant une dyslexie développementale de surface ou phonologique*).

Enfin, nous ne saurions terminer cette introduction sans rappeler que le succès et la réussite de ce colloque doivent beaucoup d'une part aux membres du comité d'organisation qui ont oeuvré efficacement avant et pendant le colloque, à savoir Mmes D. Gaillard, P. Marro, M. Niederhauser et S. Willemin, d'autre part aux modérateurs des ateliers. Enfin, la publication de ces *Actes* a été possible grâce à la précieuse collaboration de P. Marro, qui s'est chargée d'une partie de la relecture des articles, et de E. Wagnières, qui a assumé tout le travail éditorial. Nous tenons à remercier très chaleureusement toutes ces collaboratrices pour leur précieuse collaboration.

Geneviève de Weck Jocelyne Buttet Sovilla

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 11-33

Troubles du langage chez l'enfant: vers une perspective intégrative

Nathalie NIEDERBERGER
SMP Genève & Université de Genève

How can language therapists consider different theoretical approaches regarding the acquisition of reading and writing and the related difficulties? Should we choose only one reference theory or select within different approaches which one seems more appropriate? Can we neglect the contribution of some perspectives? How can we move from a theoretical position and research data to a clinical practice? We present here the main theoretical approaches (cognitive psychology and cognitive neuropsychology, constructivism) and their implications in practice, then we develop a socio-cognitive perspective (Carayon, 1991; Chauveau, 1991; Prêteur & Sublet, 1989). We also present some data of a research in that domain (Niederberger & de Weck, 1999), involving the representations of children with and without reading difficulties using reading and writing practices, as well as different types of written documents. In the conclusion, the integration of these different approaches in practice within an integrative perspective is discussed.

En tant que logopédiste clinicien, comment prendre en compte les différentes perspectives théoriques actuelles sur l'apprentissage de la lecture-écriture chez l'enfant et les difficultés qui y sont liées? Dans le cadre des pratiques d'évaluation et de prise en charge, faut-il choisir une théorie de référence, pour garantir une certaine cohérence, avec le côté rassurant que cela peut représenter, et ainsi recourir à des schémas largement généralisables, permettant d'interpréter rapidement les phénomènes observés et de proposer des activités ad hoc? Peut-on procéder ainsi tout en évitant d'être réducteur? Ou est-il préférable de se construire son «background» personnel, ne retenant de chaque courant que ce qui semble le plus pertinent, avec un côté créateur mais aussi «artisanal» et le risque de se retrouver avec des propositions faites de bric et de broc relevant plus de la liste de «recettes» si leurs fondements théoriques n'y sont plus clairement rattachés? A-t-on toujours les conditions nécessaires pour chercher pour chaque enfant le(s) éclairage(s) qui paraissent le(s) plus pertinent(s) par rapport à sa problématique spécifique? Peut-on négliger l'apport de l'une ou l'autre perspective actuelle? Comment intégrer les données de ces différentes approches dans le champ des pratiques? Comment faire le passage entre réflexions théoriques, données de recherche et intervention clinique?

C'est avec ces questions en arrière-fond que nous présenterons brièvement dans cet article les trois principales perspectives théoriques actuelles. Nous évoquerons en particulier la psychologie cognitive et la neuropsychologie cognitive, ainsi que le constructivisme, avant de développer plus longuement une autre perspective, dite socio-cognitive (Carayon (1991), Chauveau (1991), Niederberger (1997), notamment) et de présenter quelques données d'une recherche personnelle dans ce domaine (Niederberger & de Weck, 1999; de Weck & Niederberger, 1996, 1997). Parallèlement nous tenterons de décrire l'influence de chacune de ces approches dans le cadre des pratiques logopédiques et les interrogations qu'elles soulèvent.

1. Trois perspectives théoriques pour éclairer les questions de l'apprentissage de la lecture-écriture ainsi que ses troubles

Perspective neuro-cognitive (psychologie cognitive et neuropsychologie cognitive)

Dans cette perspective on étudie l'activité de lecture-écriture chez l'enfant à travers les processus cognitifs et langagiers qui interviennent lors de cet acte, aux différentes étapes de l'apprentissage (Frith, 1985; Valdois, 1994). Cette approche s'inspire principalement des modèles adultes, notamment ceux se fondant sur l'observation des troubles acquis et également des modèles connexionnistes (de Partz, 1994; Valdois, 1995). Le développement se comprend comme une mise en place progressive des stratégies nécessaires au traitement de l'écrit (assemblage et adressage principalement, voir p. ex. Mousty, Leybaert, Alegria, Content & Morais 1994), ce dernier devenant de plus en plus efficace à mesure que les différentes capacités qui y sont liées se développent. Parmi les composantes cognitivo-langagières les plus importantes, on relève classiquement (Rieben, 1993) la compréhension du langage oral, l'étendue du lexique, la compétence à segmenter la chaîne du langage oral en mots, syllabes ou phonèmes, la connaissance du code phonographique, l'empan et le fonctionnement de la mémoire de travail, la reconnaissance des mots, etc. (voir p. ex. Rieben & Perfetti, 1989; Fayol et coll., 1992). Les troubles chez l'enfant sont envisagés comme résultant du développement déficitaire de l'une ou plusieurs de ces composantes, rendant difficile la mise en place des stratégies de traitements habituelles (Van Hout, 1994; Valdois, 1995).

Perspective constructiviste

La perspective constructiviste, se fondant sur les théories piagétiennes, cherche à décrire les différentes étapes de la conceptualisation de la langue écrite élaborée par l'enfant (Ferreiro, 1988). Ce cheminement conceptuel permet peu à peu à celui-ci de redécouvrir les lois internes de notre système d'écriture, et ainsi de se l'approprier. Selon cette perspective, la capacité à lire et à écrire repose donc sur la compréhension par l'enfant du fonctionnement de notre système d'écriture (théorie de la *clarté cognitive*, Downing & Fijalkow, 1984). C'est l'activité métacognitive et métalinguistique de l'enfant qui est mise au premier plan. L'acquisition de la lecture-écriture est conçue comme la succession d'une série d'hypothèses, que l'enfant élabore pour tenter de comprendre le fonctionnement de l'écrit. Par la suite, celui-ci va tester ses hypothèses, les confronter à l'épreuve des faits dans ses expériences ultérieures et les modifier ou les abandonner en conséquence, jusqu'à ce qu'il parvienne à intégrer les différentes dimensions (phonogrammique, morphogrammique, idéogrammique; Jaffré, 1993) du système graphique du français. Ce développement implique la mise en oeuvre de processus cognitifs généraux (abstraction, généralisation, différenciation, mise en relation, etc; Fijalkow & Liva, 1988, 1993; Besse, 1993). Les troubles sont envisagés comme une incapacité de l'enfant à dépasser une hypothèse non valide. Celui-ci ne parvient pas à modifier sa conception erronée du système et persévère dans ses tentatives infructueuses de traitement (impasse conceptuelle).

Perspective socio-cognitive

La perspective socio-cognitive s'intéresse aux pratiques socioculturelles de la lecture-écriture. Le développement des compétences de lecteur-scripteur est envisagé comme une acquisition culturelle, conceptuelle et sociale (Carayon, 1991; Chauveau, 1991; Prêteur & Sublet ,1989; Reuter, 2000) permettant à l'enfant d'accéder à un nouveau statut: celui d'utilisateur d'écrit (Foucambert, 1987). Cette appropriation de nouveaux savoirs-faire implique que l'enfant comprenne les buts et fonctions de l'écrit à la fois sur le plan social et pour son développement personnel. Il doit apprendre les codes et conventions qui sont propres à chaque type d'écrit ainsi que les usages sociaux qui y sont liés. En découvrant peu à peu l'usage que les lecteurs expérimentés font des différents types d'écrits, l'enfant va commencer à imaginer à quoi les capacités qu'il est en train d'acquérir pourront lui servir. Il va pouvoir ainsi se projeter dans ces nouveaux rôles et commencer à se représenter lui-même en tant que futur lecteur-scripteur. Ce type de projet personnel (*projet de lecteur*, Chauveau & Rogovas-

Chauveau, 1994) est considéré comme nécessaire pour une appropriation véritable des connaissances de base que requiert l'apprentissage du langage écrit.

Dans cette optique, les troubles d'apprentissage de la lecture-écriture sont mis en rapport avec une conception très technique et institutionnelle de la lecture et avec une incapacité à se représenter les fonctions de l'écrit, à élaborer un projet personnel de lecteur, à adapter ses stratégies de lecture-écriture en fonction du but visé (Vasseur, 1987; Zwobada-Rossel, 1991).

On voit donc que ces différents courants théoriques proposent d'envisager l'apprentissage de la lecture-écriture et les difficultés qui y sont liées sous des angles relativement différents. Ces définitions multiples du développement et de ses troubles conduisent à des conceptions tout aussi différentes de la pratique logopédique. Ces références diverses s'expriment ainsi notamment à travers la manière de réaliser l'évaluation des capacités langagières des enfants signalés et les activités proposées dans le cadre des traitements. En schématisant un peu, on peut ainsi dégager quelques caractéristiques spécifiques qui, regroupées, donneraient les profils suivants.

2. Différents profils de logopédistes: à chaque courant, un profil-type?

Le logopédiste «réparateur/dépanneur»

En suivant la logique du premier courant théorique présenté, le logopédiste va raisonner en terme de situation «résolution de problème». Il va dans un premier temps considérer le schéma théorique général de traitement de l'écrit dans son ensemble et identifier «la panne», c'est-à-dire les stratégies déficitaires et les sous-systèmes défectueux chez l'enfant, ainsi que les procédés compensatoires mis en place. Ensuite, il va tenter de réparer cette panne, en travaillant spécifiquement sur la mécanique interne du/des sous-systèmes incriminés. Il proposera alors à l'enfant un entraînement progressif sur la base de tâches ciblées de difficultés croissantes, dont on suppose qu'elles impliquent le sous-système problématique, en vue d'améliorer peu à peu le fonctionnement de celui-ci et les performances de l'enfant (*restauration*). Parallèlement seront présentées d'autres activités permettant de développer des stratégies de *compensation*, absentes du développement normal, mais pouvant augmenter les performances de l'enfant sans recourir au sous-système déficitaire (Valdois, 1995; Piérart, 1997, pour des exemples).

Ce type d'intervention, portant sur un champ restreint et clairement défini, offre l'avantage d'être très pointue. Elle touche de ce fait directement au problème identifié. Ce type de proposition est également considéré comme facilement évaluable: on sélectionne ou construit une tâche qui doit permettre à l'enfant d'améliorer ses performances dans un domaine précis et défini préalablement. Après une période déterminée, on peut re-tester les performances de l'enfant. Si celles-ci se sont améliorées, le traitement est jugé efficace, si ce n'est pas le cas, il faut revoir soit le programme d'intervention et trouver des autres activités susceptibles de faire plus vite progresser l'enfant (rééquilibrer les tentatives de restauration et de compensation), soit reconsidérer le diagnostic: peut-être que d'autres sous-systèmes sont également touchés, annulant les bénéfices de l'intervention ciblée sur le premier domaine. Valdois (1995) insiste d'ailleurs sur l'importance de l'investigation diagnostique, qui nécessite un temps considérable et sera poursuivie parallèlement au début du traitement, permettant d'ajuster celui-ci à la précision croissante de la définition du trouble, toujours spécifique à un enfant.

Ce type d'approche présente un côté très séduisant par son caractère systématique et organisé, mais soulève quelques questions: comment sélectionner dans chaque cas les tâches qui seront les plus pertinentes? à quelle fréquence faut-il réévaluer l'efficacité de la prise en charge? Quel temps accorder à l'enfant pour réussir la tâche avant de lui en proposer d'autres? et surtout que proposer aux enfants si nombreux qui présentent des déficits à des niveaux multiples (Mousty *et al.*, 1994)? par quoi commencer? faut-il travailler sur un domaine, puis un autre dès que les performances s'améliorent et ainsi de suite - et dans ce cas comment choisir l'ordre des priorités? ou proposer un panachage dès le départ, avec l'inconvénient de ne consacrer que peu de temps à chacun des domaines et donc risquer de diluer l'efficacité des différentes interventions? Est-ce que certains enfants ne risquent pas de «coller» à des propositions systématiques de manière mécanique? Comment faire alors pour les aider à s'en distancer par la suite et réutiliser ces nouvelles capacités dans des activités fonctionnelles où elles prendront pleinement leur sens (Reuter, 2000)? En outre, il faut encore contourner le problème de tous ces enfants si blessés qu'ils ne peuvent supporter de se retrouver une nouvelle fois confrontés directement à leurs manques et leurs incapacités: comment leur présenter ce type de démarche sans qu'ils se sentent démunis face au travail demandé et incapables de répondre à nos attentes, comment éviter les réactions habituelles d'opposition, de rejet, les tentatives d'échappatoires par un discours qui se disperse?

Le logopédiste «socratique[1]»

En s'appuyant sur les principes de la deuxième perspective, le logopédiste table sur une réorganisation globale du fonctionnement langagier de l'enfant sur le plan de la modalité écrite. Lors du bilan, le logopédiste tente de définir les hypothèses élaborées par l'enfant sur le fonctionnement de notre système d'écriture ainsi que sur la manière de décoder ou de produire des messages écrits, en s'inspirant par exemple des épreuves expérimentales classiques (Ferreiro, 1988). Dans cette optique, c'est moins les manques de l'enfant que les capacités qu'il a su développer qui sont identifiés. Les propositions visent ensuite à renforcer les compétences de l'enfant, à les étendre au maximum et jusqu'à leurs limites, contraignant ainsi l'enfant à en élaborer de nouvelles tout en réorganisant ses connaissances et savoirs-faire antérieurs. Une démarche fréquente consiste à inciter l'enfant à verbaliser et clarifier son hypothèse de départ, puis à tenter de créer chez lui un *conflit cognitif* en proposant exemples et contre-exemples pour le contraindre à préciser, reformuler, ou redéfinir son hypothèse.

Ce type d'approche séduit par son côté très valorisant pour l'enfant, reconnu pour ce qu'il sait faire et ce qu'il est parvenu à construire. Cette démarche a pour but de lui (re)donner confiance à la fois dans ses capacités à acquérir des connaissances, à faire face à un problème et à trouver les moyens de le résoudre. En mettant l'accent sur les conceptualisations de l'enfant, cette perspective donne une place centrale à ce dernier. Ainsi, c'est bien chaque enfant, avec ses propres particularités, qui est considéré de ce point de vue. Dès lors, il en résulte que toute proposition ne peut être qu'individuelle ou tout au moins adaptée, pensée pour un enfant spécifique, à un moment donné de son développement.

Il s'ensuit que cette conception de la pratique exige une grande disponibilité d'esprit et de temps pour suivre chaque enfant dans l'évolution de ses conceptualisations et lui proposer des tâches susceptibles de soutenir et de nourrir le développement de son raisonnement. Mais la tentation peut être grande, en cherchant à situer l'enfant par rapport aux étapes de conceptualisation décrites dans la littérature, de trop vite «ficher» celui-ci en fonction de ses productions, et de ressortir des activités-types qui ont déjà fait leurs preuves auprès des enfants précédents aux prises avec le même genre de difficultés. Quelle est alors la part véritablement prise en

1 Le terme est de Carole Savioz, que je remercie ainsi que Luce-Hélène Chalet, Carole Greber, Karin Leresche et Béatrice Pang pour leur lecture/écoute critique des premières versions de cette présentation.

compte des conceptions propres à l'enfant particulier assis en face de nous dans le bureau? Cette démarche demande également, dans une grande part des tâches proposées à l'enfant, des capacités métalinguistiques et surtout des capacités à verbaliser ses réflexions et ses procédures, ce dont il n'est pas toujours capable, en particulier si ses difficultés ne se limitent pas au domaine de l'écrit mais s'étendent à l'ensemble de la sphère langagière. Comment donc éviter une nouvelle mise en difficulté de celui-ci? De plus, certains enfants peuvent être très décontenancés par le questionnement d'un adulte qui les invite à raisonner sans leur donner de réponses. Que faire alors si l'enfant s'enferme dans un mutisme ou répète inlassablement «je sais pas»? Comment dynamiser ceux qui se présentent avec une attitude inhibée, voire déprimée? D'autre part, la compréhension métalinguistique du système écrit et la verbalisation de ses propres stratégies peuvent-elles garantir à coup sûr un traitement performant? Peut-on être certain que «bien décrire» permettra de «bien faire»?

On voit bien à travers toutes ces interrogations que quelle que soit l'option adoptée, on se retrouve à la fois devant des pistes intéressantes mais aussi des limites évidentes. Avant de relever celles découlant de la troisième perspective, nous allons présenter préalablement quelques éléments de théorie et de recherche de ce dernier courant, sans doute moins connu que les deux premiers présentés.

3. Perspective socio-cognitive

Comme cela a déjà été évoqué plus haut, cette perspective met l'accent sur les aspects sociaux et culturels de la lecture-écriture. Elle souligne la diversité des pratiques, variant notamment selon les situations de communication et les buts poursuivis par le producteur d'écrit ou le lecteur. Elle cherche également à mettre en évidence l'influence de l'environnement socioculturel, en particulier familial et scolaire, sur l'acquisition de la lecture-écriture, et cela plus particulièrement au travers des représentations élaborées par les enfants, au cours de leur apprentissage. C'est ce domaine des représentations que nous allons développer maintenant, en relevant quelques points qui nous paraissent particulièrement importants: en quoi consistent les représentations des enfants sur la lecture-écriture et son apprentissage? Comment celles-ci évoluent-elles? Quels sont les facteurs intervenant sur cette évolution? Ces représentations ont-elles une influence sur l'apprentissage même du langage écrit? Quelle est la part de ces aspects socio-cognitifs dans les troubles parfois observés?

Les représentations des enfants sur la lecture-écriture

Le domaine des représentations comprend l'ensemble des idées élaborées par les apprenants, ici en l'occurrence les enfants, sur la lecture-écriture, ses fonctions, les différentes pratiques qui y sont liées, son apprentissage, etc. Ces idées ne sont évidemment pas directement observables mais peuvent s'inférer des conduites des enfants et surtout du discours de ces derniers (voir exemples 1 et 2 ci-après).

Se représenter en quoi consistent la lecture-écriture et ses fonctions n'est pas du tout évident pour les apprentis-lecteurs. Leurs premières idées, souvent élémentaires, vont devoir se compléter, parfois se modifier. Ce processus va se poursuivre tout au long des apprentissages, par les nouvelles expériences que va faire l'enfant face à l'écrit (voir § IV). L'élaboration et l'évolution des représentations dépendra également en grande partie de ce que l'enfant pourra observer des pratiques des lecteurs qu'il côtoie, de ce qui se dit sur la lecture dans son entourage. On peut donc s'attendre à une forte influence des représentations collectives, notamment du milieu familial et du milieu scolaire, sur celles de l'enfant.

Facteurs influençant les représentations

Selon les premières recherches effectuées dans ce domaine, il apparaît que quatre facteurs principaux semblent influencer les représentations des enfants. Il s'agit, pour les facteurs externes, du milieu socioculturel et familial, et du type d'enseignement proposé, et pour les facteurs propres à l'enfant, de l'âge de ce dernier et de ses capacités en lecture (Niederberger, 1997). Si ces différents facteurs mériteraient d'être plus clairement définis et si les premiers résultats ne permettent pas de déterminer véritablement le poids de chacun d'eux, certaines constantes peuvent toutefois déjà être mises en évidence. Ainsi, l'environnement socioculturel de l'enfant semble jouer un rôle prépondérant et déterminer pour une large part les représentations de celui-ci concernant par exemple les fonctions de la lecture-écriture. On relève en effet généralement chez les enfants de milieu «défavorisé» des définitions essentiellement instrumentales de la lecture, renvoyant aux notions de «technique» et de «nécessité sociale», auxquelles s'ajoutent parfois l'évocation du plaisir de connaître des histoires. A l'inverse, les enfants de milieu «favorisé» décrivent davantage la lecture comme un moyen de développer leurs connaissances et comme faisant partie des loisirs (Prêteur & Carayon, 1986; Carayon,1991; Prêteur & Vial, 1997). L'enseignement, et plus particulièrement le type de pédagogie adopté («traditionnelle» ou «innovante»), semble avoir une incidence

notamment sur les capacités des jeunes enfants à évoquer les fonctions différentes des livres (Sublet & Prêteur, 1988).

En outre, les représentations paraissent évoluer également en fonction de l'âge et du niveau de lecture de l'apprenant. Ainsi, les jeunes enfants, lecteurs débutants, confrontés à l'apprentissage du code, restent centrés sur la technique et semblent avoir des représentations essentiellement «technico-scolaires», alors que les plus âgés qui ont dépassé ce stade et acquis déjà une certaine maîtrise de la lecture, évoquent plus souvent le plaisir qui peut y être associé (Carayon, 1991; Ecalle, 1997). D'autres recherches sont cependant nécessaires pour tenter de déterminer dans quelle mesure «l'âge» (maturité cognitive? expériences de vie?) à lui seul peut influencer les représentations de l'apprenant, indépendamment des progrès en lecture-écriture.

Influence des représentations sur l'apprentissage du langage écrit

Si les représentations semblent se modifier au cours de l'apprentissage de la lecture-écriture, on peut se demander également à l'inverse dans quelle mesure celles-ci participent aux progrès de l'enfant dans cet apprentissage. Le rôle des capacités métalinguistiques en général dans l'acquisition de la lecture est largement reconnu (voir notamment Gombert, 1990). Cette influence est classiquement envisagée de trois manières différentes, selon les auteurs. Les capacités métalinguistiques peuvent ainsi être considérées soit comme un pré-requis indispensable au développement des capacités en lecture, soit comme résultant de cet apprentissage ou encore comme se développant parallèlement et en interaction avec celui-ci. En ce qui concerne le domaine spécifique des représentations sur la lecture-écriture, on retrouve ces positions contrastées. Ainsi pour Chauveau et Rogovas-Chauveau (1989) l'enfant doit d'abord construire des représentations suffisamment précises sur les fonctions de la lecture-écriture et la manière d'apprendre à lire avant de pouvoir entrer dans l'apprentissage du code. D'autres auteurs (Prêteur & Sublet, 1989; Carayon, 1991; de Weck & Niederberger, 1996) font plutôt l'hypothèse d'une interaction entre représentations et capacités en lecture, et postulent des liens réciproques par lesquels les deux types de capacités se renforceraient l'une l'autre. Selon Carayon (1991), de bonnes compétences en lecture donnent la possibilité à l'enfant de lire plus facilement et plus rapidement davantage de choses. L'enfant va profiter de plus en plus d'expériences variées qui vont l'enrichir et lui permettre de préciser ses représentations. Inversement, des représentations précises et adéquates des buts de la lecture donnent une

forte motivation à l'enfant et l'incitent à lire plus souvent. Ces pratiques fréquentes permettent une amélioration plus rapide des performances.

Actuellement, si les résultats des premières recherches confirment clairement le lien supposé entre ces deux types de capacités (Niederberger, 1997), ceux-ci ne permettent pas de déterminer la nature de ce lien et donc de trancher parmi les positions présentées.

Représentations de la lecture-écriture et troubles du langage écrit

La relation entre capacités en lecture-écriture et représentations de cette activité conduit à s'interroger sur le type de représentations élaborées par les enfants qui manifestent des difficultés dans l'apprentissage de l'écrit: ces représentations sont-elles différentes de celles des autres apprenants? quel rôle jouent-elles dans les difficultés relevées sur le plan des apprentissages?

Plusieurs recherches relèvent l'existence de difficultés sur le plan des représentations associées aux difficultés en lecture-écriture. Ainsi, Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989) ont clairement mis en évidence que les apprentis-lecteurs de CP qui ont des représentations peu adéquates de la lecture-écriture, de son apprentissage et de ses fonctions, sont ceux qui ont également le plus de peine face à l'écrit en fin d'année scolaire. Ces auteurs observent notamment des réponses renvoyant à des *représentations institutionnelles* des fonctions de la lecture: pour ces enfants, savoir lire serait utile avant tout pour l'école. Ils évoquent la nécessité de savoir lire pour passer au cours suivant, pour ne pas doubler, pour avoir de bonnes notes, pour satisfaire la maîtresse et les parents, etc. Les auteurs relèvent également des *justifications qui tournent en rond*, où le but de l'activité et l'activité elle-même se confondent: «apprendre à lire, ça sert pour lire, pour la lecture». En ce qui concerne les représentations de l'apprentissage de la lecture-écriture, ils notent des réponses évoquant une *démarche passive de l'apprenant* (la maîtrise de la lecture serait un attribut de l'âge p. ex.) ou renvoyant à des pratiques peu pertinentes (apprendre par cœur, épeler, etc.). D'autres chercheurs constatent que les mauvais lecteurs plus âgés ne peuvent décrire les finalités de l'écrit et l'acte de lire de manière précise (Zwobada-Rosel, 1991; Sylvanise, 1993). De même, une recherche-action menée dans une institution genevoise (Cornaz, 1993) révèle que les enfants avec des troubles importants d'apprentissage, notamment en lecture, ont élaboré des représentations comparables à celles d'enfants plus jeunes présentant eux aussi des difficultés dans cet apprentissage. Nos propres observations (Niederberger, 1995, 1997) vont également dans ce sens: les

représentations des enfants signalés pour difficultés dans l'apprentissage de l'écrit soit renvoient à des définitions non fonctionnelles (exemples 1, 2a, 2b), soit manquent de précision et restent trop partielles (exemple 2c).

> exemple 1)
> *(à quoi ça sert de lire?)* pour faire les devoirs *(maman pourquoi elle lit?)* pour faire les devoirs avec mon frère/ pour travailler avec lui (S. 7 ans)
>
> (exemple 2)
> *(comment tu fais pour apprendre à lire?)*
> (a) - je dis les lettres (M. 7 ans)
> (b) - je fais des S (S. 7 ans)
> (c) - faut d'abord faire le son pi c'est comme ça que tu sais lire *(Comment on fait le son?)* c'est en le savant *(Comment on sait?)* je sais pas (G. 7;10 ans)

Ainsi, les représentations des enfants en difficulté d'apprentissage de l'écrit sont différentes (moins précises, non fonctionnelles, partielles, etc.) de celles des enfants qui apprennent à lire sans peine. On peut alors se demander dans quelle mesure celles-ci constituent une part du problème. Pour certains auteurs, ces représentations inadéquates pourraient être la cause principale des difficultés dans le début des apprentissages. Ainsi, pour Chauveau & Rogovas-Chauveau (1989)

> «la réussite en lecture au C.P. est fonction du «niveau conceptuel» des élèves sur quatre questions clés: les fonctions de l'écrit et de la lecture, la nature de l'acte de lire, le fonctionnement de notre système d'écriture, la manière d'apprendre à lire.» (p. 10)

L'enfant ne peut devenir lecteur, selon ces auteurs, tant qu'il n'a pas compris les buts de cet apprentissage. Par ailleurs, des représentations erronées empêcheraient tout progrès, enlisant l'enfant dans une impasse cognitive dont il ne pourra que difficilement sortir par lui-même (Rose, 1994).

Dans le même sens, nous avons relevé plus haut la forte influence des représentations collectives, en particulier celles du milieu familial et du milieu scolaire sur celles de l'enfant. Or ces représentations de provenances diverses peuvent parfois entrer en contradiction les unes avec les autres et constituer ainsi une source potentielle de conflits et confusion pour l'enfant (Prêteur & Vial, 1997). Ainsi F., 7;9 ans, que nous avons eu l'occasion d'observer, nomme toujours les lettres avant de tenter de déchiffrer ce qui est écrit («un m, un a, /ma/») parce que c'est ce que ses parents lui ont montré. On comprend bien que renoncer à cette croyance et cette pratique dépasse alors largement le domaine du cognitif.

Sans adhérer à l'hypothèse causale forte décrite ci-dessus, on peut penser tout comme Carayon (1991) que les difficultés observées au niveau des représentations contribuent en partie aux difficultés survenant dans l'apprentissage de la lecture. En effet, selon cet auteur, les enfants ne

parvenant pas à se représenter pourquoi ils doivent apprendre à lire, leur motivation à apprendre reste trop limitée pour leur permettre de dépasser toutes les difficultés de la tâche. Toutefois, dans le cadre d'une hypothèse d'interactions réciproques, l'auteur postule également en retour une influence inverse, les enfants enlisés dans leurs vaines tentatives de maîtrise de la technique n'arrivent pas à tirer profit de cette activité et donc à se la représenter dans une perspective fonctionnelle.

On constate que les enfants élaborent très tôt des représentations sur la lecture-écriture et son apprentissage. Ces premières idées, partielles et peu élaborées, tirées de leurs premières expériences et fortement influencées par les pratiques des lecteurs qui les entourent vont se compléter à mesure qu'ils progressent dans ces apprentissages. Parfois cependant les progrès attendus ne se réalisent pas, l'enfant se retrouve en échec et ne parvient pas à développer les capacités nécessaires pour accéder à l'écrit par lui-même. Parallèlement, on note que ses idées sur la lecture-écriture sont peu adéquates ou encore trop incomplètes. Pour tenter de clarifier ces liens entre représentations et capacités en lecture, nous avons mené, en collaboration avec G. de Weck, une recherche portant cette fois non plus comme les précédentes sur les fonctions de l'écrit, mais sur les pratiques sociales de lecture (Niederberger & de Weck, 1999; Niederberger, 1997; de Weck & Niederberger, 1996, 1997), dont nous allons évoquer ici quelques aspects.

4. Les représentations des enfants sur les pratiques sociales de lecture-écriture

Dans une perspective socio-cognitive, on considère, nous l'avons vu, que l'apprenant doit s'approprier les pratiques culturelles liées à l'écrit et notamment découvrir l'usage social ou personnel des différents types d'écrits. C'est le développement de ces connaissances que nous avons tenté de mettre en évidence chez les enfants dans cette recherche. Ceux-ci ont été interrogés sur des écrits de leur environnement, en particulier sur la situation sociale de production et d'utilisation propre à chaque type d'écrit. Les buts de cette étude sont d'une part d'observer comment ces connaissances se construisent chez les jeunes enfants et d'autre part de vérifier si on peut mettre en évidence un lien avec le développement des capacités en lecture et les difficultés qui y sont parfois liées. Les représentations des pratiques de lecture évoluent-elles au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit au fur et à mesure des progrès de l'enfant? De bonnes capacités en lecture sont-elles toujours associées à

de bonnes capacités de représentations et inversement? Quelles différences y a-t-il entre les représentations des bons et mauvais lecteurs?

Notre hypothèse générale est que des enfants qui ont des capacités en lecture différentes devraient avoir des représentations différentes, cette différence se manifestant notamment en terme de degré de *précision* d'une part et de *différenciation* d'autre part (voir ci-dessous). Corollairement, des enfants qui ont des capacités en lecture comparables devraient avoir des représentations comparables. A cette fin, nous avons interrogé des enfants de degrés scolaires différents, ne présentant pas de difficultés d'apprentissage, ainsi que des enfants et adolescents ayant des difficultés importantes de lecture et suivant soit un traitement logopédique soit une scolarité spéciale (ou les deux)[2]. Au total 55 enfants et adolescents ont été rencontrés. Nous les avons répartis en 6 groupes selon leur degré scolaire et leurs performances en lecture à 2 épreuves (TEL-CP, Giribone & Hugon, 1987; LMC, Khomsi, 1990):

- **2E**: 6 enfants de 2e enfantine de 5;6 ans (pré-lecteurs)
- **1P**: 9 enfants de 1ère primaire de 6;6 ans (lecteurs débutants)
- **2P**: 12 enfants de 2e primaire de 7;6 ans; leurs résultats aux tests sont conformes au degré scolaire (bons lecteurs)
- **L1**: 11 mauvais lecteurs de 8 ans; leurs résultats sont significativement inférieurs à ceux des enfants de 2P
- **L2**: 6 quasi non lecteurs de 8 ans; les tests n'ont pu être réalisés entièrement
- **ADOS**: 6 adolescents mauvais lecteurs de 14 ans; leurs résultats sont équivalents à ceux du groupe 2P

Ainsi nous pouvons comparer:

- des enfants d'âges différents se situant à des moments déterminants de l'apprentissage de l'écrit (2E/1P/2P)
- des enfants de même âge mais ayant des capacités en lecture différentes (2P/L1/L2)

---

2 Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans la précieuse collaboration de collègues logopédistes travaillant au SMP et en privé à Genève et d'enseignants de classes ordinaires et spécialisées. Des étudiantes de l'Université de Genève ont également participé au recueil et à l'analyse des données. Qu'ils soient tous remerciés pour leur contribution.

– des enfants d'âges différents mais ayant des capacités en lecture comparables (2P/ados)[3]

Afin de mettre en évidence leurs connaissances des différents types d'écrits sociaux et leurs représentations des pratiques sociales de lecture-écriture, nous leur avons présenté différents types d'écrits présents dans la vie quotidienne[4], d'usage privé ou social, et nous leur avons posé une série de questions. Ce questionnaire, conçu plutôt comme un canevas d'entretien, porte notamment sur la situation sociale de production et d'utilisation propre à chaque type d'écrit *(qui a écrit? pour qui? pourquoi/dans quel but? qui regarde? etc.)*.

Les réponses ont été analysées pour chaque question séparément, selon les deux critères de *précision* et de *différenciation*, définis ainsi:

a) degré de précision

Les réponses ont été regroupées en plusieurs catégories en fonction de leur *degré de précision*. Par exemple, pour la question relative au *producteur* de chaque type d'écrit *(qui a écrit?)*, trois catégories ont été retenues:

général: réponses très générales *(ex: un monsieur, une dame, des gens)*

précis: réponses évoquant une catégorie précise de personnes *(ex: la dame de la caisse, des copains, le docteur, sa secrétaire)*, réponses liées au but de l'écrit *(ex: celui qui va faire les courses (liste de commissions); une personne qui vend des meubles (publicité)*, réponses faisant référence à l'écrit particulier *(ex: l'enfant identifie sur la couverture d'un catalogue le nom du magasin qui l'a produit)*

non réponse: l'enfant ne répond pas ou dit qu'il ne sait pas; réponses inclassables

b) indice de différenciation

Cet indice correspond au nombre de réponses différentes données par un enfant pour chaque question. Il permet de voir si l'enfant se représente une situation spécifique de production pour chaque type d'écrit présenté ou si au contraire il ne s'en fait qu'une idée indifférenciée. Un enfant qui donne des réponses identiques pour presque tous les objets aura un **indice faible**, alors qu'un enfant qui donne des réponses différentes pour chaque objet aura un **indice élevé**.

Cet indice complète utilement le critère (a). En effet, un enfant peut donner des réponses *précises* mais *peu différenciées*, en répondant par exemple invariablement «papa» ou «un journaliste» pour la majorité des écrits.

---

3 Cette comparaison se limite aux performances des sujets des deux groupes aux tests retenus. Il n'est pas exclu que leurs capacités en lecture soient différentes sur d'autres aspects que ceux évalués

4 9 au total: boîte de corn flakes, carte d'invitation, liste manuscrite de commissions, carte de rendez-vous de médecin, catalogue de jouets, magazine TV, concours de coloriage, publicité pour une vente de tapis, ticket de caisse d'un magasin d'alimentation

1. Quelques résultats généraux

Les résultats, de manière générale, permettent de confirmer le lien déjà démontré par d'autres recherches entre capacités en lecture et représentations. Concernant les questions spécifiques soulevées dans cette recherche sur l'évolution des représentations au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit et les différences entre les bons et mauvais lecteurs, nous pouvons relever les points décrits ci-dessous.

1a Evolution des représentations au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit

Les questions relatives à la situation de production/utilisation ont souvent mis en difficulté les enfants interrogés, si l'on en juge par le nombre important de réponses erronées ou très générales relevées chez tous les enfants, auxquelles s'ajoutent de nombreuses non réponses chez les plus jeunes. On voit donc bien que ces connaissances sont loin d'être évidentes pour les apprentis-lecteurs et qu'elles se construisent progressivement.

De fait, l'analyse des réponses des enfants pré-lecteurs, lecteurs débutants et bons lecteurs (2^E/1P/2P) nous permet de mettre en évidence une évolution des représentations des pratiques de lecture-écriture au cours de cette période, avec un changement particulièrement important au moment où l'enfant devient un lecteur autonome (2P). Les réponses de ce groupe sont significativement à la fois plus précises et plus différenciées que celles des enfants plus jeunes, au-delà des différences individuelles qui sont encore parfois importantes.

1b Différences entre les représentations des bons et mauvais lecteurs

Tous les mauvais lecteurs interrogés, malgré leurs difficultés importantes sur le plan des apprentissages, peuvent se représenter en partie les différentes situations sociales de production/utilisation d'écrit. Toutefois, les représentations qu'ils élaborent semblent moins précises et moins différenciées que celles des pairs bons lecteurs de leur âge (surtout pour les quasi non-lecteurs (L2), le groupe L1 ayant des résultats intermédiaires) et en partie comparables à celles d'enfants plus jeunes mais ayant des capacités en lecture-écriture équivalentes (comparaison ADOS/2P).

A titre d'illustration, nous allons présenter quelques résultats détaillés concernant la question relative au *producteur,* qui sont particulièrement représentatifs de l'ensemble des résultats obtenus (pour d'autres données

voir Niederberger & de Weck, 1999; Niederberger, 1997; de Weck & Niederberger, 1996, 1997).

2. *Les représentations des enfants concernant le producteur de différents types d'écrits*

Pour chaque écrit présenté, nous avons demandé à l'enfant d'imaginer qui avait pu l'écrire *(qui a écrit ça?)*. Par la suite, nous avons calculé le pourcentage de réponses dans chaque catégorie (général, précis, non réponse), pour chaque groupe de sujets. De même, nous avons calculé un indice moyen de différenciation des réponses pour chaque groupe (ID).

2a Evolution des représentations au cours des premières étapes de l'apprentissage de l'écrit

La question du producteur est encore très difficile pour les plus jeunes sujets: dans presque 2/3 des cas, les enfants de 2E ne peuvent répondre à la question ou disent simplement «je ne sais pas» (60%). Leurs réponses sont également très peu différenciées (ID: 1.3 pour 7 objets). De fait, ceux-ci semblent faire face à la difficulté de deux manières différentes, soit en répondant systématiquement «je sais pas», soit en répondant invariablement la même chose (réponses précises mais identiques, *«l'auteur»*, en l'occurrence pour deux petites filles). Toutefois, deux objets semblent donner lieu à des réponses un peu plus précises. Il s'agit de la liste de commissions et du ticket de caisse, pour lesquels on peut supposer que les enfants ont pu avoir l'occasion d'observer concrètement le producteur au moment de la production.

Un an plus tard (1P), même si les non réponses restent très fréquentes (45%), elles diminuent au profit des réponses très générales (21%). Le pourcentage de réponses précises est stable (33-34%) mais la qualité de ce type de réponses a changé. On n'observe plus de réponses identiques et systématiques dans le groupe 1P. Ces réponses précises permettent maintenant de distinguer des écrits produits dans le cadre familial (la carte d'invitation, la liste de commissions écrits par *«les mamans, les papas, les enfants»*) de ceux produits industriellement (le programme TV, le concours, la publicité, le ticket de caisse écrits par *«l'éditeur, celui-là du magasin, l'ordinateur à la Migros*, etc.»). Face à cette question qui reste difficile, on observe à nouveau deux stratégies possibles: les enfants qui répondent «je sais pas», comme les plus jeunes, et ceux qui donnent des réponses très générales.

Dans le groupe de 2P, la lecture commence à être bien maîtrisée et les enfants donnent beaucoup plus souvent (dans 2/3 des cas) des réponses précises. Parmi ces dernières, une nouvelle catégorie de réponses apparaît: *les réponses faisant explicitement référence à l'écrit* (19% de l'ensemble des réponses). Les réponses des enfants sont par ailleurs beaucoup plus diversifiées (ID: 5.2 pour 9 objets). L'analyse des réponses évoquant une catégorie précise de personnes met en évidence la même dichotomie que chez les enfants de 1P entre les productions familiales et industrielles. En outre, le programme TV est traité désormais à part, avec des réponses différenciées évoquant les journalistes. Idem pour la carte de rendez-vous de médecin. On voit donc que les représentations des enfants concernant le producteur se précisent et se différencient de plus en plus. Cependant, on note des différences interindividuelles très importantes à l'intérieur de ce groupe pour cette question. Par exemple, on relève 0 à 66% de réponses évoquant une catégorie précise de personnes selon les enfants.

Ainsi, on constate au cours de ces trois années importantes pour l'apprentissage de l'écrit, une évolution tout à fait intéressante des représentations concernant le producteur d'écrit, avec une diminution progressive du nombre de non réponses (60%, 45%, puis 22%), une diversification des réponses précises, permettant une distinction de différents types de producteurs de plus en plus spécifiques, et l'émergence en 2P de réponses faisant explicitement référence à l'écrit proposé.

2b Différences entre les représentations des bons et mauvais lecteurs

Les réponses des enfants des groupes L1 et 2P sont très comparables pour cette question mais se différencient par contre clairement de celles des plus mauvais lecteurs (L2). En effet, pour ces derniers, les réponses se répartissent sur les trois catégories, avec une majorité de réponses générales, tandis que pour les deux autres groupes une catégorie est nettement plus représentée, celles des réponses précises. A l'intérieur de cette dernière, on trouve de nombreuses réponses faisant référence à l'écrit, pratiquement absentes dans le groupe L2 (2P=19%, L1=17%, L2=6%). Ainsi, pour cette question, on observe des représentations différentes (moins précises) seulement pour les plus mauvais lecteurs.

Si l'on compare les réponses des groupes 2P et ADOS, on constate que dans l'ensemble, les résultats sont très semblables (aucune différence significative). Les sujets donnent tous une majorité de réponses précises. Dans les deux groupes on observe des réponses faisant référence à l'écrit.

Les réponses des adolescents interrogés ne se distinguent donc pas de celles des enfants plus jeunes ayant des capacités en lecture comparables en terme de précision. Par contre, les adolescents donnent des réponses plus diversifiées que les enfants de 2P, presque spécifiques à chaque type d'écrit (ID: 8 vs 5.2 pour 9 objets).

3. Synthèse des résultats

De manière générale, cette recherche confirme donc l'existence d'un lien entre capacités en lecture et capacités de représentations. En particulier, ces deux types de capacités semblent évoluer en parallèle au fur et à mesure que l'enfant grandit et qu'il progresse dans ses apprentissages. Un tournant décisif paraît atteint entre 7 et 8 ans, lorsque l'enfant devient un lecteur autonome. Ses représentations des pratiques de lecture-écriture deviennent alors beaucoup plus précises et différenciées, sans doute parce qu'il peut se référer concrètement à ses premières expériences personnelles dans ce domaine. Cette corrélation entre capacités en lecture et capacités de représentations apparaît également à travers les réponses des différents groupes de mauvais lecteurs, qui laissent supposer que ces derniers ont élaboré des représentations souvent moins précises et moins différenciées que leurs pairs. Cependant, l'âge semble jouer un rôle également par rapport à ces capacités et compenser en partie le manque d'expériences personnelles de lecteur, puisque les représentations des enfants de même âge mais ayant des capacités en lecture différentes (2P/L1) ne sont pas toujours significativement différentes, contrairement à ce que nous postulions, et que les représentations des adolescents sont plus diversifiées que celles des enfants ayant des capacités en lecture comparables (2P). Il reste alors à déterminer plus précisément comment intervient ce second facteur.

Si l'interaction entre capacités en lecture et représentations des fonctions et des pratiques de cette activité est désormais une évidence, et que l'on soupçonne que ces dernières contribuent au moins en partie aux difficultés rencontrées par certains apprenants, alors se pose la question de la pertinence d'une intervention clinique sur ce plan spécifique. Est-ce qu'un travail à ce niveau est utile dans le cadre d'un traitement logopédique?

5. Interventions logopédiques et perspective socio-cognitive

Depuis quelques années déjà, ce questionnement transparaît dans une part des pratiques des logopédistes travaillant avec des enfants manifestant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Tout comme pour les

deux courants théoriques présentés précédemment (§II), on peut dégager quelques grandes lignes des interventions se référant directement à cette perspective.

Le logopédiste «metteur en sens»

En gardant le point de vue propre au courant socio-cognitif, le logopédiste cherche à évaluer le sens que l'enfant donne à l'apprentissage de l'écrit. Il tente de déterminer si celui-ci en a perçu les buts à long terme, sur le plan social. Il évalue également les connaissances des conventions liées à l'écrit et ses différents supports (compétences pragmatiques et conventions sociales). Par son intervention, il tente de faire prendre conscience à l'enfant des utilités de cet outil qu'est l'écrit. Il s'agit alors de replacer l'apprentissage de ces techniques hautement spécialisées dans un contexte plus large et de faire apparaître les avantages personnels et socio-professionnels attachés à cette conquête. On cherche alors à ce que l'enfant puisse s'approprier l'écrit pour son développement personnel (prise d'informations, aide-mémoire, élaboration et mise en forme de la pensée, etc.). De même, on vise à lui permettre d'investir l'écrit dans ses fonctions sociales (communications personnelles ou officielles, contrats de vente, demande d'emploi, etc.). Concrètement, le travail proposé à l'enfant se base essentiellement sur des discussions autour de ces thèmes, en se référant éventuellement à des écrits que l'enfant peut manipuler, comme c'est le cas dans notre recherche. Ce type de travail comprend également des activités de lecture ou de production écrite ayant un réel enjeu communicatif (p. ex. lettre à un ami absent, message laissé aux autres occupants de la salle, recherche sur Internet, etc.), en suivant les préoccupations ou les intérêts immédiats de l'enfant.

Comme pour la perspective constructiviste, le point de vue de l'enfant a une importance centrale, non seulement puisqu'on part à nouveau des idées de celui-ci pour le pousser à les développer, les comparer, les modifier, mais aussi parce que les fonctions de l'écrit ne peuvent se comprendre que par rapport au propre projet de lecteur-scripteur de l'enfant, et en confrontant celui-ci avec les pratiques attribuées aux autres personnes de référence, qui peuvent être soit de l'entourage de l'enfant, soit des représentants d'un groupe p.ex. professionnel (les journalistes, les footballeurs, etc.). Cette approche se caractérise aussi par une acceptation des idées de l'enfant pour elles-mêmes, sans jugement. Certes, pour les conventions liées à l'écrit et ses différents supports on peut avoir certaines attentes en terme de connaissances à construire de la part de l'apprenant. Par contre, les représentations des avantages de la maîtrise de la lecture-

écriture pour soi-même dépendent largement du projet de vie actuel et futur, particulier et spécifique à toute personne. Dès lors, il ne peut y avoir de norme véritablement. Tout au plus peut-on s'attendre à une certaine congruence entre projet personnel et conception de l'utilité de l'écrit.

Cette centration sur l'enfant, son histoire et ses projets peut avoir un effet mobilisateur pour celui-ci. On peut même parler de remobilisation pour la plupart des enfants ou adolescents en échec depuis longtemps qui ont déjà renoncé en partie à dépasser leurs difficultés (Folletête, 1997). Donner une valeur aux conceptions de l'enfant sans aucun jugement renforce bien sûr l'auto-estime de celui-ci et l'incite aussi à poursuivre sa réflexion. Pour certains d'entre eux, le fait de valider leurs idées propres leur permet de s'autoriser à penser par eux-mêmes, à avoir un avis personnel sur cet objet sur lequel ils ont eu jusque là si peu de prise. De plus, en insistant sur l'aspect personnel des projets liés à la maîtrise de ces apprentissages, on met l'accent également sur la responsabilité de l'apprenant (Sylvanise, 1993), à qui il revient de se donner les moyens de parvenir aux buts qu'il s'est fixés lui-même. Cette démarche s'inscrit donc dans un processus d'autonomisation plus global incluant la planification et la gestion des étapes d'apprentissage et également le recours à des outils et des personnes de référence pour des points spécifiques.

Un des attraits majeurs de cette approche est sans doute son côté «sympathique»: discuter avec un enfant peut être passionnant, souvent drôle[5]. Le risque est alors grand de tomber dans la conversation «salon de thé» et de perdre rapidement l'objectif de départ, d'autant plus si celui-ci n'a pas été clairement explicité à l'enfant qui ne comprend pas toujours (avec raison!) où on veut en venir et dévie alors sur d'autres thèmes qui le préoccupent peut-être davantage. Mais cette approche possède aussi d'autres limites. En effet, ne pouvant accéder directement aux représentations mentales d'autrui, on se retrouve contraint à en chercher les manifestations à travers le discours de l'autre et on doit donc se contenter de ce que l'enfant peut dire de ses pratiques et de celles des autres, avec les difficultés liées au métalangage déjà mentionnées plus haut à propos des conceptualisations personnelles de l'écrit. En outre, s'agissant de pratiques culturelles, on se voit confronté à un problème supplémentaire découlant de la forte hiérarchisation socioculturelle des différents types d'écrits, incitant la personne interrogée à évacuer les genres les moins valorisés socialement

5 Un exemple parmi beaucoup d'autres, tiré de notre pratique clinique: *(combien de personnes ont écrit ce dictionnaire?)* – ben 27 / je dirais / un monsieur pour chaque lettre et un autre pour tous les dessins / mais ils peuvent pas tous écrire dedans en même temps// après ils font des photocopies (M., 11; 01 ans)

pour n'évoquer que la part «noble» de ses propres pratiques (Bourgain, 1977; Reuter, 1986). C'est ainsi qu'un catalogue de jouets ou une bande dessinée ne sont souvent pas considérés comme des objets à lire au même titre qu'un roman par exemple. Remettre en question ces valeurs peut être déjà un travail en soi. Enfin, sur le plan des activités proposées, il n'est pas toujours simple de trouver des situations ayant un enjeu communicatif réel. Les fabriquer de toute pièce revient à les transformer en exercice (apprendre à écrire une liste de commission p. ex.) et leur aspect artificiel empêche dès lors de vérifier leur pertinence pour l'enfant et toute appropriation véritable.

Conclusion

Les trois perspectives théoriques évoquées dans cet article offre chacune un éclairage très différent sur l'apprentissage de la lecture-écriture et ses troubles. Ces trois points de vue, loin d'être incompatibles, ne peuvent se concevoir à notre sens que comme nécessairement complémentaires pour rendre compte de toute la complexité et des enjeux de cet apprentissage. Dès lors, sur le plan clinique, il n'est pas non plus concevable de se limiter à l'un des profils brossés ci-dessus un peu schématiquement, dont on voit bien d'autre part les limites respectives. Ce type de constats, faits quotidiennement, ne peut d'ailleurs que nourrir utilement en retour les modèles dont les pratiques s'inspirent. Afin de gérer au mieux l'intégration indispensable de ces différents cadres de référence dans les démarches d'évaluation et de traitement, il nous paraît primordial de se donner les moyens de clarifier les buts et les objectifs des activités proposées et les mettre explicitement en lien avec des références théoriques précises.

Bibliographie

Besse, J.-M. (1993). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol, (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette. Paris: Nathan.

Bourgain, D. (1977). Fonctions et représentations de l'écrit. *ELA, 28*, 57-77.

Carayon, C. (1991). Lire: pour quoi faire? La représentation de la lecture chez l'enfant. *Bulletin de Psychologie, XLIV(400)*, 215-221.

Chauveau, G. (1991). Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit. *Migrants-Formation, 87*, 22-45.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire, 68*, 7-28.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Ed. Magnard.

Cornaz, F. (1993). Voyage sur un thème «bateau»: la lecture-écriture. *Parole d'Or, 12*, 17-20.

de Partz, M.-P. (1994). L'évaluation de la lecture en neuropsychologie. In J. Grégoire, & B. Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 51-64). Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

de Weck, G. & Niederberger, N. (1996). Représentations sur les pratiques sociales de l'écrit et apprentissage de la lecture. *TRANEL, 25,* 155-171.

de Weck, G. & Niederberger, N. (1997). *Social practices in reading: Children's representations aged 8-9 with and without learning impairments*. Communication affichée. VIIIth European Conference in Developmental Psychology, Rennes, France, 3-7 sept. 1997.

Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.

Ecalle, J. (1997). Les représentations sociales de la lecture chez les élèves en fin de cycle II. *Bulletin de Psychologie, 431,* 563-568.

Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecoq, L., Sprenger-Charolles, L. & Zagart, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant* (pp. 17-70). Paris: P.U.F.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J.C. Marshall, & M. Colthearth (Eds), *Surface dyslexia: Neuro-psychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum.

Fijalkow, J. & Liva, A. (1988). La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant. *European journal of psychology of education, 4 (3),* 431- 447.

Fijalkow, J. & Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit: construction d'un outil d'évaluation. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette. Paris: Nathan.

Folletête, A.-L. (1997). Interventions logopédiques auprès d'adolescents en difficulté avec l'écrit. *Langage & Pratiques, 20,* 26-30.

Foucambert, J. (1987). Quelles méthodes pour quels lecteurs? *Migrants-Formation, 68,* 83-88.

Giribone, C. & Hugon, M. (1987). *Test de l'efficience de la lecture au cours préparatoire: «Claire et Bruno»*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Jaffré, J.-P. (1993). La phonographie: sa genèse et ses limites. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette (pp. 22-37). Paris: Nathan.

Khomsi, A. (1990). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture: lecture de mots et compréhension*. Paris: Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). BELEC. In J. Grégoire, & B. Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 127-146). Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

Niederberger, N. (1995). *Entrée dans l'écrit d'un enfant présentant des troubles du développement du langage et des troubles de la personnalité*. Mémoire de diplôme en logopédie, FPSE, Université de Genève.

Niederberger, N. (1997). Troubles d'apprentissage de la lecture et perspective socio-cognitive. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66,* 115-129.

Niederberger, N. & de Weck, G. (1999). *Apprentissage de la lecture et représentations des pratiques sociales de cette activité*. Communication affichée. IASCL-VIIIth Congress for the Study of Child Language. San Sebastian, Espagne, 12-16 juillet 1999.

Piérart, B. (1997). Les dyslexies-dysorthographies. Des modèles cognitifs à la clinique logopédique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66,* 87-114.

Prêteur, Y. & Carayon, C. (1986). L'intérêt pour la lecture parmi les loisirs chez l'enfant de 6 à 12 ans: étude de l'influence du milieu socio-culturel sur le choix des loisirs et la compétence en lecture. *Enfance, 2-3*, 279-296.

Prêteur, Y. & Sublet, F. (1989). Conduites épilangagières de lecteurs débutants vis-à-vis des livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux. *Enfance, 42(3),* 107-122.

Prêteur, Y. & Vial, B. (1997). Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1ère année du cycle des apprentissages fondamentaux. In Ch. Barré-de Miniac, & B. Lété (Eds), *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 103-128). Paris/Bruxelles: De Boeck & Lancier s.a.

Reuter, Y. (1986). Lire: une pratique socio-culturelle. *Pratiques, 52*, 64-82.

Reuter, Y. (2000). Quelle approche de la lecture en didactique? *Langage & Pratiques, 25*, 14-22.

Rieben, L. & Perfetti, Ch. (Eds) (1989). *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques.* Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.

Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds), *Lecture-Ecriture: Acquisition*, Les Actes de la Villette. Paris: Nathan.

Rose, C.F.C. (1994). Lecture, croyances, doute et fragilité. Le «dilemme existentiel» des enfants non lecteurs. In C. Préneron, C. Meljac, & S. Netchine, *Des enfants hors du lire* (pp.177-190). Paris: Païdos.

Sublet, F. & Prêteur, Y. (1988). Les conduites réflexives d'enfants de 5 à 6 ans vis-à-vis des livres de jeunesse. *Revue française de pédagogie, 85*, 47-54.

Sylvanise, S. (1993). Le rapport à la lecture chez des mauvais lecteurs de sixième. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds), *L'enfant apprenti-lecteur* (pp. 205-217). Paris: INRP, l'Harmattan.

Valdois, S. (1994). Les grandes étapes de l'apprentissage. In A. Van Hout, & F. Estienne (Eds), *Les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer, traiter* (pp. 37-47). Paris: Oil & Masson.

Valdois, S. (1995). Evaluation cognitive et rééducation des dyslexies/dysorthographies développementales. *Les stratégies d'apprentissage du langage écrit,* Document édité par la Formation Permanente de l'ARLD (pp. 18-24). Cheseaux: ARLD.

Van Hout, A. (1995). Les tests en neuropédiatrie. In J. Grégoire, & B. Piérart, *Evaluer les troubles de la lecture* (pp. 65-70). Paris/Bruxelles: De Boeck Université.

Vasseur, M.-T. (1987). La lecture et les jeunes de stages d'insertion: une enquête sur les comportements et les compétences à l'écrit. *Migrants-Formation, 68*, 50-56.

Zwobada-Rosel, J. (1991). Lire pourquoi faire? ou de l'interdit de savoir. Enjeux pragmatiques et/ou affectifs du cognitif. *Rééducation Orthophonique, 168*, 415-433.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 35-44

Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans

Gérard CHAUVEAU
INRP & CRESAS, Paris

Je m'intéresserai ici aux *difficultés propres à la lecture-écriture* qui se manifestent à l'entrée au cours préparatoire (C.P.; 1ère année de l'école élémentaire française). Peut-on dire que, dès leur arrivée à l'école élémentaire ou même avant, une partie des jeunes écoliers de six ans sont des enfants apprentis lecteurs à risques ou en difficulté?

Au moment de recevoir l'enseignement systématique de la lecture-écriture au cours préparatoire, les enfants peuvent se caractériser de deux façons: premièrement, ils ont déjà des idées, des expériences et des acquis dans le domaine de l'écrit; deuxièmement, ils sont déjà très différents les uns des autres quant à leurs connaissances et leurs compétences en lecture-écriture.

Le même statut social et scolaire – celui d'enfants dits non lecteurs, pré-lecteurs, pré-lettrés ou apprentis-lecteurs – recouvre en réalité des situations fort contrastées. D'un côté, on trouve ceux qui viennent au cours préparatoire «terminer» leur apprentissage de la lecture. Mais de l'autre, il y a ceux qui sont «à peine entrés» dans le monde de l'écrit, ceux qui ont des idées tout à fait vagues ou confuses sur les fonctions et le fonctionnement de la langue écrite, ceux qui méconnaissent les pratiques et les pratiquants du lire-écrire. La réalité c'est que les «niveaux» en lecture-écriture sont très différents d'un enfant à l'autre dès le premier jour de cours préparatoire (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1989, 1994; Chauveau *et al.*, 1997). Mais pouvons-nous en déduire qu'une partie d'entre eux sont déjà «à risques» ou «en difficulté» dans le domaine de la lecture-écriture? Non, si l'on considère ces risques ou ces difficultés dans l'absolu, c'est-à-dire comme des attributs inhérents aux enfants: déficiences, anomalies, troubles de l'apprentissage (dérèglements, dysfonctionnements de l'apprenant). Oui, si l'on relativise les notions d'apprenti lecteur à risques ou en difficulté, c'est-à-dire si l'on prend en compte le *double décalage* de ces enfants: décalage par rapport aux enfants de 6 ans bien plus «avancés» dans le monde écrit et décalage par rapport aux attentes et aux normes de la majo-

rité des maîtres de cours préparatoire. A partir de quel écart, à partir de quel seuil peut-on supposer qu'un enfant de 6 ans est un apprenti lecteur à risques (ou en difficulté) au moment où il s'apprête à entrer au cours préparatoire? Comment saisir *les difficultés* «initiales» en *lecture-écriture* de cet enfant? Pour répondre à ces questions, il nous faut rappeler ce qu'est «l'apprentissage de la lecture» avant 6 ans, avant l'enseignement/apprentissage officiel et systématique au cours préparatoire. Plus exactement, il nous faut commencer par distinguer deux périodes dans l'histoire – l'évolution – de l'enfant apprenti lecteur (voir Chauveau, 2001).

La première période de l'acquisition du lire-écrire

Pendant très longtemps, on a pensé que l'enfant commençait à apprendre à lire à 6 ans, à partir du moment où il recevait l'enseignement de la lecture-écriture à l'école élémentaire. Dans la vie des enfants apprentis lecteurs, il s'agit là en réalité du deuxième temps de l'apprentissage de la lecture: la *phase de maîtrise*, celle qui consiste à maîtriser les mécanismes et les techniques de base de la lecture, celle qui permet d'accéder au savoir-lire autonome.

Les «vrais débuts» de l'acquisition du lire-écrire – l'entrée dans l'écrit – sont en général bien antérieurs. On peut dire que le jeune enfant commence à s'approprier l'écrit quand, par exemple, il prend l'habitude de se faire lire «des histoires» par un adulte et l'habitude d'interpeller des pratiquants de la culture écrite: «tu me lis l'histoire de X?», «lis-moi encore ce livre!», «qu'est-ce que tu écris?», «qu'est-ce que tu lis?», etc. Dans le même temps, bien souvent, le même enfant fait ses premiers essais de «lecture et d'écriture»: il interprète un message écrit à partir de l'image qui l'accompagne, il redit un court texte lu au préalable à voix haute par un partenaire, il note son prénom sur le dessin qu'il donne à un proche, il produit des notes écrites «pour jouer» en se servant d'une pseudo-écriture ou de pseudo-lettres, etc. Dès l'âge de 3 ans environ, les enfants commencent à mettre en place des *comportements* et des *pratiques* de «lecteur» et de «scripteur». Ces pratiques de la lecture et de l'écriture vont de pair avec un *travail cognitif* – ou une activité réflexive – sur l'écrit. Bien avant l'âge «officiel» de la lecture (vers 6 ou 7 ans), les jeunes enfants essaient de comprendre, de «penser» l'écriture et la lecture. Ils sont capables de s'engager dans une réelle activité «intelligente» pour se représenter – ou tenter de saisir – les fonctions (le rôle, les usages, les apports) et le fonctionnement (la structure, les règles linguistiques) de notre écriture. Mais leurs idées diffèrent profondément des idées qui semblent normales ou «évidentes» à des enfants lecteurs-scripteurs de 7 ans. Pour

reprendre les mots de Piaget concernant l'évolution de l'enfant dans le domaine logico-mathématique, elles semblent d'abord «originales» ou «très étranges». Par exemple, un bon nombre d'enfants de 3 ou 4 ans disent qu'ils savent lire. Ils confondent lire et raconter une histoire, lire et redire une histoire connue, lire et inventer une histoire en regardant les illustrations, etc. La plupart pensent qu'il faut plus de lettres (ou «plus d'écritures») pour écrire *train* que pour écrire *locomotive* «parce qu'un train c'est plus grand, c'est plus long». Ou bien ils utilisent autant de lettres pour «écrire» *chaton* que pour écrire le *chaton mange la souris*. Ces enfants apprentis lecteurs sont alors dans «la préhistoire de l'écriture» (Vygotski, 1930/1978; Ferreiro *et al.*, 1982, p. 154).

La première phase d'acquisition de la lecture va donc consister pour l'enfant à essayer de comprendre pourquoi et comment faire pour apprendre à lire et écrire: c'est la *phase de compréhension*. Plus précisément, il va tenter de résoudre trois questions: quelles sont les fonctions et les pratiques de l'écrit? Comment fonctionne le système écrit, quel est le «code»? Comment faire pour lire? Durant cette première période, (commencer à) apprendre à lire c'est *comprendre l'écriture et la lecture*, c'est découvrir les trois dimensions de l'acquisition du lire-écrire:

– culturelle: les pratiques et les finalités de l'écrit
– linguistique: le principe alphabétique de notre écriture
– stratégique: les principales opérations en jeu dans l'acte de lire

En d'autres termes, c'est accéder à «la clarté cognitive» (Downing & Fijalkow, 1984), c'est élaborer des connaissances et acquérir des compétences sur trois objets: 1) les usages de la lecture et de l'écriture, les apports du savoir lire et écrire («le sens» ou les finalités de l'apprentissage de la lecture); 2) le système francais d'écriture («le code»); 3) l'activité de lecture («la stratégie» de lecture). L'ensemble constitue la *conscience de la lecture-écriture*.

L'enfant a terminé la première phase d'acquisition de la lecture – la phase de compréhension – lorsqu'il a saisi pourquoi apprendre à lire et saisi le principe alphabétique de notre écriture. Il est alors prêt à – ou sur le point de – maîtriser «les mécanismes» de lecture et de l'écriture. Le savoir-lire semble conditionné – au double sens du mot[1] – par le degré de compréhension des aspects a) culturels, b) linguistiques et c) stratégiques de la lecture-écriture.

1 Conditionner: a) être la condition de, déterminer; b) emballer, préparer (un objet, une marchandise)

La batterie d'évaluation initiale de la lecture-écriture (BEILE)

Nous utilisons une série de neuf épreuves qui permettent d'évaluer les acquis des enfants prélecteurs (ou pré-lettrés) dans ces trois secteurs: c'est la Batterie d'Evaluation Initiale de la Lecture-Ecriture (la BEILE).

Les aspects culturels

Epreuve 1: Connaissance des supports de l'écrit. On présente à l'enfant dix supports écrits: un livre scolaire, un livre de littérature enfantine, un programme de télévision, un dictionnaire, une lettre dans son enveloppe, une notice de produit pharmaceutique, un prospectus, un journal d'informations générales, une revue scientifique de type «Tout l'univers», une fiche de recette de cuisine. On lui demande en montrant un support: «Tu sais ce que c'est? A quoi ca sert? Qu'est-ce qu'on peut faire avec?». On note un point par bonne réponse. Exemple: «c'est un livre» ou «c'est un journal» est noté 0 point si l'enfant ne peut expliquer le contenu ou l'usage du support. Par contre, on note un point pour «c'est pour savoir qu'est-ce qui se passe», «c'est pour lire les informations» (le journal), «c'est pour apprendre à écrire», «c'est pour apprendre (ou écrire) les mots» (livre de français). Si la réponse semble imprécise, on relance l'enfant: «Explique moi... Pourquoi on lit ça?».

Epreuve 2: Les raisons d'apprendre à lire. On interroge l'enfant sur sa volonté d'apprendre (ou de ne pas apprendre) à lire et sur les pratiques lecturales qu'il a «intégrées»: «Tu as envie d'apprendre à lire? Tu trouves que c'est bien de savoir lire? Tu aimerais savoir lire?», etc. Puis on lui demande d'expliciter, de justifier ses choix: «Pourquoi ça te plaît? Pourquoi tu trouves ça bien? Si tu savais lire qu'est-ce que tu ferais? Qu'est-ce que tu lirais? Et qu'est-ce qu'on peut lire encore? A quoi ça sert de lire? Et puis ça sert à quoi aussi? Quand on sait lire, qu'est-ce qu'on peut faire? Quand tu sauras lire, qu'est-ce que tu liras?», etc. Au cours de cet entretien, l'objectif est d'obtenir le plus de réponses possibles. On note un point pour chaque réponse qui fait référence, de façon explicite, à une pratique lecturale, c'est-à-dire à la lecture en tant que pratique sociale et culturelle. Par exemple: «J'aime bien les livres d'aventures, comme ça je pourrai en lire tout seul», ou «pour pas se tromper quand on fait les courses», «pour faire des mathématiques, il faut savoir lire». Mais «pour lire des livres» ou «pour travailler», «lire des papiers» sont cotés 0 point. On demande alors à l'enfant: «Explique-moi. Que peut-on lire dans un livre? Quel livre tu voudrais lire?», etc.

Les aspects linguistiques

Epreuve 3: Synthèse phonémique. L'enfant doit réaliser la synthèse (la fusion) de deux phonèmes en présence de deux phonogrammes (lettres-sons) correspondants. On commence par un essai non noté: «J'ai deux petits bruits /b/, /a/, je les mets ensemble. Qu'est-ce que ça fait?... /b/ /a/, ensemble...?». Dans le même temps, on montre à l'enfant un carton avec les lettres b a. L'épreuve compte quinze paires de phonèmes: par exemple, /p/ /u/, /m/ /i/, /f/ /e/, /r/ /u/, /p/ /ã/. Chacune est présentée en même temps que les phonogrammes correspondants: p ou, m i, f é, r ou, p an, etc. Une bonne réponse est notée un point.

Epreuve 4: Nommer les lettres. On présente à l'enfant une série de dix lettres (majuscules d'imprimerie) alignées sur une feuille: A P E T F O B M D U. On pointe chaque lettre en demandant: «Tu sais ce que c'est? 'Tu sais comment ça s'appelle?». On retourne la feuille et on recommence avec la même série de lettres en minuscules cursives. On note $^1/_2$ point si l'enfant donne le nom ou le son de la lettre. Par exemple, P est nommé «pé» ou «pe»: 1/2; p est nommé «pé» ou «pe»: $^1/_2$.

Epreuve 5: Connaissance du langage technique de la lecture-écriture. Il s'agit d'une épreuve «papier-crayon» qui permet d'évaluer la connaissance de termes tels que: mot, phrase, lettre, chiffre, ligne, titre, premier mot, dernier mot, première lettre, dernière lettre, majuscule, minuscule, nom de l'auteur, etc. On cherche à savoir si l'enfant comprend le vocabulaire technique employé quotidiennement dans la classe de cours préparatoire.

Exemples:

item 1:	i 5 a u	«Entoure le nombre, entoure le chiffre»
item 2:	3 T B R	«Entoure le nombre, entoure le chiffre»
item 11:	M orange b x	«Entoure le mot»
Item 18:	thé par col Gel	«Entoure la lettre majuscule»
item 20:	La plante pousse. avait ron	«Entoure la phrase»
item 21:	Voyez mon chien	«Entoure la première lettre de chaque mot»

L'épreuve compte trente items. Chaque item réussi est noté un point (voir E. Fijalkov, 1993).

Epreuve 6: Dictée de mots et d'une phrase. On demande à l'enfant d'écrire les mots suivants, *chat, chatte, chaton, fourmi, lapin*; puis la phrase *le chaton mange la souris*. On l'invite à écrire «comme il croit» ou «comme il peut» ou «avec son écriture à lui». Après l'écriture de chaque mot (ou de la phrase), on demande à l'enfant de «lire» ou de «dire» ce qu'il vient d'écrire «en montrant avec son doigt». Puis on l'invite à dire ou expliquer comment il a fait. Les enfants ont été classés en 5 niveaux ou 5 catégories (Besse, 1993; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, pp. 69-80).

Niveau 1: Simili-écriture ou traces. L'enfant fait la différence entre la trace écrite et le dessin. Ses productions écrites sont des marques graphiques, des traces liées à l'activité du moment. L'enfant ne leur attribue pas de signification durable; il les interprète au contraire de manière variable en «oubliant» le mot ou l'énoncé dicté par l'adulte. Il s'intéresse au tracé (ou à la trace) et peu au message à écrire.

Niveau 2: Ecriture grapho-perceptive ou logographique. L'enfant pense l'écrit comme une marque se rapportant directement au référent (l'objet). Chaque production écrite est une sorte de logo (image écrite) sans rapport avec la forme orale de l'énoncé.

Niveau 3: Ecriture segmentée. L'écrit produit tient compte de la durée de l'émission (orale) ou de la quantité de fragments sonores (syllabes, mots). La différence de longueur est nette entre la graphie d'un mot court et celle d'une phrase. Quand il «relit», l'enfant essaie de – ou commence à – segmenter sa production écrite en «morceaux» de mots ou de groupes de mots.

Niveau 4: Ecriture phonique. L'écrit correspond à une analyse phonique partielle de l'énoncé. L'enfant commence par écouter ou prononcer en décomposant ce qui est à écrire. Il réussit à isoler un ou plusieurs «sons», souvent l'initiale d'un mot ou une voyelle.

Niveau 5: Ecriture presque alphabétique. L'écrit est pensé comme une succession ordonnée de sons de l'énoncé oral (la parole). L'enfant peut exprimer (verbaliser) sa compréhension du principe alphabétique: la correspondance graphème/phonème. Il devient capable de produire une «écriture phonétique» même s'il connaît mal le code phonographique conventionnel.

Les aspects stratégiques

Epreuve 7: Relire une phrase écrite. On lit une phrase écrite à voix haute devant l'enfant, en pointant chaque mot avec le doigt: *Bébé éléphant joue dans la rivière*. Puis on lit à voix haute une seconde phrase sans pointer avec le doigt: *Papa éléphant joue avec bébé éléphant dans la forêt.* L'enfant est invité à «relire» la phrase en pointant chaque mot au fur et à mesure: «Tu dis la phrase, tu lis la petite histoire en montrant les mots avec ton doigt. Ecoute bien...» (on relit/redit la phrase). Les réponses sont classées en quatre niveaux ou quatre groupes:

1: Aucun pointage: aucun mot n'est isolé par l'enfant
2: Début de pointage: un ou deux mots pointés
3: Pointage partiel: au moins trois mots pointés
4: Pointage complet: neuf mots pointés.

Epreuve 8: Interpréter un texte (une phrase écrite) associé à une image. On présente à l'enfant une phrase écrite accompagnée d'une illustration: *Deux petits ours jouent dans la neige*. On lui demande: «Qu'est-ce que tu crois qui est écrit ici? A ton avis, qu'est-ce que c'est marqué ici?» (on suit toute la phrase avec le doigt). On ajoute: «Montre avec le doigt où tu crois que c'est écrit». Les façons de faire des enfants sont classées en quatre niveaux

(Chauveau *et al.*, 1993, pp. 23-41; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, pp. 30-42).

Niveau 1: L'interprétation centrée sur l'image. L'enfant projette du sens sur l'écrit sans traiter l'écrit lui-même, sans tenir compte des caractéristiques de l'énoncé écrit: longueur, nombre de mots... Il «lit» l'image par exemple, il semble penser que l'écrit est une étiquette qui sert à nommer l'objet présent sur l'image; ou bien il invente un court récit basé exclusivement sur le dessin.

Niveau 2: L'interprétation/segmentation du texte. L'enfant prend en compte certaines caractéristiques «quantitatives» de l'écrit: longueur de l'énoncé, nombre de segments séparés par un blanc. Parfois il associe une syllabe sonore à un fragment écrit ou il invente (produit) un énoncé comprenant à peu près autant de mots que la phrase écrite.

Niveau 3: Le conflit déchiffrage/compréhension. L'enfant se préoccupe de plusieurs aspects «qualitatifs» de l'écrit: forme des mots, lettres, syllabes; il reconnaît un ou deux mots, établit une ou deux correspondances grapho-phoniques. Mais il y a «divorce» entre des essais de déchiffrage et sa recherche de sens: quand il veut comprendre ce qui est écrit, il «invente» sans tenir compte des éléments identifiés; ou bien il se limite à nommer un personnage ou une action.

Niveau 4: Le début du savoir-lire. L'enfant parvient presque à identifier plusieurs fragments écrits (syllabes, mots), à coordonner une information iconique et une information grapho-phonique ou à essayer d'utiliser le contexte linguistique pour identifier un mot. Il commence à traiter trois sortes d'unités linguistiques: grapho-phoniques (lettres et syllabes), lexicales (mots) et syntaxico-sémantiques (groupes de mots ou phrase).

Epreuve 9: Appréhender (décrire) l'acte de lire. Elle complète l'épreuve 8. On demande à l'enfant de dire ce qu'il faut faire pour lire le texte *Deux petits ours jouent dans la neige*. «Comment il faut faire pour lire tout ça?» (on suit l'énoncé avec le doigt). «Explique-moi bien. Et qu'est-ce qu'il faut faire encore? Celui qui sait lire comment il fait pour lire tout ça?». Puis on lit la phrase à voix haute (sans pointer avec le doigt). Et on demande: «A ton avis, comment j'ai fait pour lire tout ça?»... «Et toi, qu'est-ce que tu dois apprendre, qu'est-ce que tu dois savoir faire pour lire cette petite histoire? Et qu'est-ce que tu dois faire encore...?». On invite l'enfant à expliquer le mieux possible ce qu'il «croit» ou ce qu'il «pense». Les réponses sont classées en quatre groupes ou quatre niveaux.

Niveau 1: L'enfant ne distingue pas l'activité de lire. Par exemple, il confond lire et «deviner» (interpréter l'image)

Niveau 2: L 'enfant sait qu'il faut traiter/segmenter la phrase écrite

Niveau 3: L'enfant dit qu'il faut «trouver les lettres» ou «trouver les mots»

Niveau 4: L'enfant mentionne les trois types d'éléments linguistiques à traiter: les lettres-sons, les unités lexicales (les mots), la phrase (l'histoire), il sait qu'il faut à la fois décoder et comprendre.

Les apprentis lecteurs en difficulté

Nous avons examiné 106 enfants de 6 ans «normaux», à la fin de la grande section maternelle (dernière année de l'école maternelle): aucun ne présentait de trouble, de retard ou de handicap particulier. Ces 106 enfants ont ensuite été scolarisés dans 7 classes de cours préparatoire «ordinaires»: les maîtres avaient tous au moins deux ans d'expérience au C.P., ils utilisaient une méthode de lecture courante (Ratus, *Au fil des mots*,...)[2].

A la fin du C.P., nous avons évalué les performances en lecture-compréhension de deux façons: appréciation du maître (A, B, C, D) et résultat à un test de lecture-compréhension silencieuse (A, B, C, D). 21 enfants – soit 1/5 de l'échantillon – ont été classés D par les deux modes d'évaluation. Nous avons alors recherché le protocole de ces 21 faibles lecteurs lors de la passation de la BEILE un an plus tôt.

Ces 21 enfants ont *tous* obtenu des *scores faibles* à la BEILE. Leur résultat très médiocre en fin de maternelle «annonçait», leur difficulté en lecture dans un C.P. ordinaire.

Ces 21 enfants ont tous des performances peu satisfaisantes *dans l'ensemble des 9 épreuves de la BEILE*. Aucun ne présente un déficit important dans un seul secteur. On peut estimer que les futurs mauvais lecteurs (ou les futurs élèves en difficulté de lecture) sont en difficulté, vers 6 ans, dans les trois domaines étudiés: culturel, linguistique, stratégique.

Le faible score obtenu dans certaines épreuves permet de «pronostiquer» des difficultés sérieuses dans l'apprentissage de la lecture au C.P. Par exemple, tous les enfants qui ont au maximum 3 points à l'épreuve 1 (connaissance des supports) ou 1 point à l'épreuve 2 (pourquoi apprendre à lire) ou 15 points à l'épreuve 5 (connaissance du langage technique) se situent un an plus tard dans le groupe de faibles lecteurs (dans des conditions pédagogiques ordinaires). Une note faible dans une seule de ces épreuves suffit à «prédire» des difficultés de lecture au C.P. (dans un contexte scolaire ordinaire). Mais ce résultat doit être relativisé puisqu'aucun enfant n'a une performance faible dans une seule épreuve (voir ci-dessus).

Le faible score obtenu dans d'autres épreuves ne permet pas à lui seul de «prévoir» l'insuccès de l'enfant dans un C.P. ordinaire. Par exemple, certains enfant qui ont eu 0 point à l'épreuve 3 (synthèse phonémique) et à l'épreuve 4 (connaissane des lettres) deviennent bons lecteurs un an plus tard. Mais un score 0 (ou proche de 0 dans l'une de ces épreuves est un bon

2 Manuels de lecture en usage en France.

prédicteur de l'insuccès au C.P., lorsqu'il est associé à des scores bas dans d'autres épreuves, par exemple dans les épreuves «culturelles» ou les épreuves de «dictée».

Enfin, ces 21 enfants se différencient très nettement d'un groupe de 20 enfants qui ont obtenu de bons scores à la BEILE en fin de maternelle et qui sont de bon lecteurs en fin de C.P. (notés A ou B). Ces 20 enfants «avancés» ont atteint les scores suivants aux 9 épreuves de la BEILE:

1: connaissance des supports: 8
2: raisons d'apprendre à lire: 5 (5 réponses culturelles, existence d'un projet personnel de lecteur)
3: synthèse phonémique: 12
4: connaissance des lettres: 8
5: connaissance du langage technique: 25
6: dictée: niveau 4 ou 5
7: relecture: niveau 4
8: interpréter un texte: niveau 3 ou 4
9: décrire l'acte de lire: niveau 3 ou 4.

En revanche, la plupart des 21 enfants «à risques» obtiennent les résultats suivants:

1: 3
2: 1 ou 2
3: 0 ou 1
4: 1 ou 2
5: moins de 15
6: niveau 2
7: niveau 2
8: niveau 1 ou 2
9: niveau 1 ou 2

Conclusion

Traditionnellement, les études et les débats sur les difficultés de l'apprentissage de la lecture se sont focalisés sur les difficultés «techniques», et notamment sur les difficultés de décodage. Notre recherche tend à montrer que ces difficultés techniques sont précédées par des difficultés «conceptuelles». Les futurs mauvais lecteurs aborderaient l'enseignement systématique de la lecture-écriture au cours préparatoire (1ère année de l'école élémentaire) en ayant beaucoup de mal à *comprendre la nature même* de l'écriture et de la lecture.

Avant d'être confrontés aux problèmes techniques de la maîtrise de la lecture, ils seraient d'abord face à trois sortes de problèmes conceptuels: comprendre les fonctions et les pratiques de l'écrit, comprendre le fonctionnement de notre système écrit et comprendre l'acte de lire.

Au moment d'entrer au C.P., les enfants de 6 ans qui ont des *diffcultés propres à la lecture-écriture* sont en difficulté dans les différents secteurs examinés par la BEILE (Batterie d'Evaluation Initiale de la Lecture-

Ecriture). Leurs difficultés sont *à la fois culturelles, linguistiques et stratégiques*. Ce résultat consolide l'idée selon laquelle le processus d'acquisition de la lecture est «un phénomène à trois dimensions»: culturelle, linguistique et stratégique.

Au moment d'entrer au C.P., les différences «en lecture-écriture» entre les enfants apprentis lecteurs sont très importantes. Dans notre échantillon d'une centaine d'enfants, on remarque deux groupes «opposés» d'égale importance (environ 20 enfants soit 1/5): le groupe des «avancés» qui vont réussir au C.P. et celui des apprentis lecteurs «en difficulté».

Si l'on se place sur le terrain pédagogique, nos résultats suggèrent que l'école maternelle – et en particulier la grande section – a un rôle important à jouer dans le domaine du *langage écrit* et de *l'éducation à l'écrit*, surtout en direction des apprentis lecteurs à risques. Ils indiquent aussi que l'intervention pédagogique destinée à ces apprentis lecteurs à risques devrait porter *sur les trois dimensions* de l'acquisition de la lecture, aussi bien en grande section maternelle qu'au cours préparatoire.

Bibliographie

Besse, J. M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau *et al.*, *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP-L'Harmattan.

Chauveau, G. (2001) (dir.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1989). Les idées des enfants de six ans sur la lecture-écriture. *Psychologie Scolaire, 68*.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.

Chauveau G. *et al.* (1993). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP-L'Harmattan.

Chauveau G. *et al.* (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz.

Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner* (1re éd.). Toulouse: Privat.

Ferreiro E. *et al.* (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, Mexico.

Fijalkow, E. (1993). Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture en cours préparatoire. In G. Chauveau *et al.*, *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: INRP-L'Harmattan.

Vygotski, L. (1978). The prehistory of written. In *Mind in society*. Londres: Harvard University Press (1re éd. 1930).

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 45-66

Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité?

Laurence PASA & Jacques FIJALKOW
Université de Toulouse le Mirail

This study compares first-graders acquisition of literacy in two different instructional settings. One teacher used a traditional approach based on a systematic presentation of the grapheme-phoneme correspondences while the other one was identified as a whole language teacher using literature and writing experiences, with incidental attention to phonics. During the school-year, documentation collection about the pedagogy included questionnaires, field notes of monthly observations of reading and writing lessons, systematic collections of the activities and analysis of the linguistic structures contained in the texts used in both classrooms. Data collection was conducted longitudinally and involved three tasks: invented spelling, oral reading and reading content recall. Differences between the two groups were in the difficulties encountered in the three tasks and in children's representations of the written language. The influence of the way the teacher presents the written language on first-graders difficulties and representations is discussed.

Introduction et problématique

Les diverses situations d'enseignement se caractérisent par le type de compétences visées (le choix des contenus), les critères sur lesquels repose leur présentation (la structuration des contenus) et le choix des supports et activités d'apprentissage correspondantes (la mise en œuvre des contenus). A chacun de ces niveaux de décision et d'action, des acteurs différents interviennent (Fijalkow, 2000).

Le choix des contenus qui doivent être enseignés relève de la responsabilité des autorités ministérielles. Pour fixer les programmes d'enseignement de la lecture-écriture, une réduction quantitative est nécessaire afin de ne retenir des différentes compétences liées au domaine de la langue que celles jugées importantes à chaque cycle de l'école primaire. Mais, dans cette première phase de la transposition didactique[1], on assiste souvent à une

1 La notion de transposition didactique a été proposée par Verret (1975). Reprise par plusieurs auteurs, dont Chevallard (1985) dans le champ de la didactique des mathématiques, cette notion permet de rendre compte «du passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir». L'auteur distingue deux temps: une première phase transpose le «savoir savant» en «savoir à enseigner» à travers les

seconde réduction, d'ordre qualitatif, qui transforme (et parfois déforme) l'objet à enseigner selon des critères rarement énoncés. Ainsi, lorsque les auteurs des ouvrages scolaires tentent de structurer la présentation du langage écrit, ils procèdent le plus souvent à une classification (et donc à une réduction[2]), plus ou moins explicite, des aspects de l'objet devant être exposés. Une remarque s'impose fréquemment à l'examen de ces ouvrages: en tant qu'objet d'enseignement, l'écrit, une fois consigné dans les manuels de lecture, apparaît dépouillé de sa complexité. Les textes qui y sont proposés présentent alors une sorte de langage artificiel que l'on ne rencontre nulle part ailleurs. De plus, cette simplification de la langue écrite se prolonge dans la seconde phase de la transposition didactique, lorsque l'enseignant emprunte aux concepteurs de manuels scolaires, à la fois le matériau et la logique qui président à son organisation[3].

L'objectif des manuels destinés à l'enseignement initial de la langue écrite semble être de faciliter l'acquisition de la langue écrite en en explicitant les rudiments. Cette approche conduit souvent à hiérarchiser les propriétés de la langue pour les présenter à des moments différents. En première année de l'école primaire, l'accent est alors mis en général sur l'explicitation des correspondances phonographiques au détriment de la composante sémiographique de l'écrit. On observe donc que les méthodes de lecture actuelles offrent une présentation détaillée du code phonographique (les 45 graphèmes de base y sont généralement étudiés). Ainsi, les unités qui, pour le linguiste, s'imposent le plus dans la chaîne écrite (dans un texte, 80% des signes écrits sont des phonogrammes; Catach, 1995) deviennent les plus opérantes pour le pédagogue, qui remet à plus tard toute prise en charge des dimensions morphographique et logographique du système d'écriture. Notons que cette orientation linguistique demeure importante si on en juge par le nombre d'enseignants de Cours Préparatoires ayant recours à un manuel de lecture: 75% des enseignants, de 25% à 95% selon

---

instructions officielles et les programmes mis en texte dans les manuels; une seconde phase transpose l'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le contexte toujours singulier de la classe.

2 «Toute classification est découpage d'une réalité complexe selon des critères nécessairement simplificateurs: les différentes classes sont constituées à partir d'une ou plusieurs opposition(s) reconnue(s) comme pertinente(s) à l'intérieur du cadre théorique où l'on a choisi de se situer.» Bru (1991).

3 «Le principal désavantage des manuels réside dans la façon de les utiliser. Même si les concepteurs ne prétendent pas que le manuel soit le seul matériel à utiliser, les contraintes de temps font que c'est souvent ce qui se passe en réalité.» Giasson (1995).

la région géographique, estime l'Inspection Générale (M.E.N., 1995)[4]. Il semblerait en effet, du point de vue de l'enseignant qui procède à l'explicitation systématique du code phonographique, que l'usage d'un manuel de lecture qui organise ledit code soit indispensable (Fijalkow E. & Fijalkow J., 1994). L'intérêt du manuel serait alors de proposer des textes qui, à la fois, font ressortir l'unité phonographique étudiée et sont simplifiés par rapport aux autres aspects du langage.

Cette centration des concepteurs des manuels de CP sur le code des correspondances phonographiques s'accompagne souvent d'une structuration linéaire et hiérarchisée. En effet, la planification de l'enseignement, telle qu'elle est proposée dans la plupart des manuels, repose sur une classification au sein de la complexité du code phonographique. Le principe sous-jacent renvoie à la conception populaire selon laquelle, pour apprendre, il faut procéder du «simple» au «complexe», laquelle, appliquée à la pédagogie, se décline en une progression didactique allant du «court» au «long» par combinaison d'éléments (ou par complication des différentes unités présentées). En effet, l'examen rapide de l'ordre de présentation des graphèmes dans les manuels montre que les unigrammes sont préférés dans les premiers temps de l'enseignement. Le plus souvent, les premières leçons sont consacrées à l'étude des voyelles correspondant à des graphèmes d'une lettre (a, i, o, u, e). Ceux-ci sont ensuite associés à chaque nouvelle consonne étudiée correspondant à une lettre (ex: r, s, n, p, c, m, b...), formant ainsi des syllabes écrites de deux lettres (ex: ba, bi, bo, bu, be), que les élèves doivent lire isolément ou à l'intérieur des mots proposés en entraînement à la combinatoire. L'objectif semble être ainsi de permettre aux enfants (après l'étude visuelle des éléments graphiques et de nombreux exercices d'application) de commencer par lire des mots symétriques dans leurs rapports oral/écrit (moto, vélo...), de sorte que les lettres, une fois réunies, correspondent aux mêmes phonèmes que prises isolément. Dans cette logique de progression de l'élémentaire vers le composé, la présentation des digrammes et trigrammes (on, ain, gn, eu, ill...) est tardive. Afin de simplifier l'accès au code phonographique à l'enfant, celui-ci est épuré de ses ambiguïtés dans son enseignement initial: la langue écrite est présentée dans sa forme la plus régulière possible. Ainsi, par exemple, les

4 Selon une enquête plus récente, «en début d'année les enseignants partent majoritairement des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache: 7 enseignants sur 10 déclarent le faire «souvent» (soit 14,9%) ou «très souvent» (56,2%) [...] En fin d'année de CP, près de 6 enseignants sur 10 partent encore des indications d'une méthode de lecture «souvent» (23,3%) ou «très souvent» (34,4%).» Thaurel-Richard (1999).

phénomènes de polyvalence phonique (à un même phonème peuvent correspondre plusieurs graphèmes) et graphique (à un graphème peuvent correspondre plusieurs phonèmes)[5] font l'objet d'une découverte différée et progressive.

L'enseignant qui suit un manuel de lecture choisit donc une forme de transposition didactique prédéterminée. La progression de l'apprentissage est supposée se faire au fur et à mesure que les contenus sont exposés. Ceux-ci s'organisent selon une analyse de la langue en ses composantes, sous-tendue par une démarche didactique allant des unités les plus courtes (jugées plus simples) aux unités les plus longues (considérées comme étant plus difficiles à appréhender par l'apprenant). Selon cette conception de l'apprentissage, les représentations et l'activité cognitive du sujet ont un rôle subalterne. L'accent est mis sur l'énonciation et la mémorisation des connaissances phonographiques qui, par accumulation, doivent conduire à la lecture. Le pari est fait que l'enfant finira par additionner les différentes caractéristiques et particularités du langage écrit qui lui sont présentées dans un savoir complet.

Cette progression semble reposer sur un double postulat. Le premier consiste à croire en une certaine isomorphie entre l'ordre d'exposition du savoir et l'ordre d'acquisition du savoir. L'enseignement et l'apprentissage seraient inscrits dans une même temporalité, linéaire et cumulative, ce qui rendrait possible la programmation de l'acquisition des connaissances et le contrôle régulier des performances. Le second postulat revient à penser que le processus synthétique, fondé sur l'association d'éléments saisis isolément, est cognitivement adéquat. Or, on sait aujourd'hui que les structures opératoires ne se créent pas à l'issue d'une simple accumulation. Si les éléments permettant l'élaboration de représentations nouvelles peuvent se transmettre, l'organisation de ces représentations est toujours à construire (ou à reconstruire) par le sujet lui-même. Aussi, le découpage en petites unités que l'on présente de manière systématique ne garantit pas nécessairement la scission des difficultés pour l'enfant.

Enfin, la position des tenants de ce type de progression consiste à penser que la logique de l'adulte qui structure le contenu à enseigner est la même que celle de l'apprenant qui tente de le comprendre. Or, de nombreuses études sur les représentations que se font les enfants de la langue écrite (réalisées notamment par Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988) montrent bien

5 Notons que ce dernier aspect des relations graphophonétiques n'est pas totalement ignoré: la plupart des manuels lui réservent la dernière leçon (apparaissent alors des mots tels que «monsieur» ou «femme»), celle-ci s'intitule le plus souvent «difficultés de lecture».

que ce qui est «simple» ou «complexe», du point de vue de la rationalité de l'adulte, ne correspond pas forcément à ce qui est facile ou difficile en fait pour l'enfant.

Une autre position, constructiviste, conforme aux principes de l'épistémologie piagétienne, définit l'apprentissage comme un réseau flexible et modulable qui évolue par restructuration. L'apprentissage, de ce point de vue, se fait ni par empilement de connaissances, ni de manière linéaire, mais évolue en fonction des opérations intellectuelles maîtrisées par l'apprenant. Dans une perspective constructiviste, les erreurs ou les difficultés rencontrées par les enfants sont définies en termes de contradictions entre une structure linguistique et la représentation mobilisée par l'enfant pour l'appréhender. En effet, au départ de l'apprentissage d'une nouvelle notion, l'enfant mobilise (ou se construit très vite) une représentation de l'objet qu'on lui enseigne. Lorsque cette représentation entre en conflit avec les propriétés effectives de l'objet, l'enfant va se trouver dans une phase de déséquilibre. Il devra alors prendre conscience de l'insuffisance de sa conception, avant de pouvoir en adopter une autre, plus performante. Ainsi, apprendre c'est passer d'une conception ancienne, reconnue insuffisante, à une conception nouvelle plus performante, après une phase de remise en cause de la conception antérieure. Celle-ci est donc à la fois un point d'appui et un obstacle à la connaissance nouvelle.

Dans une troisième perspective, socioconstructiviste, ces représentations sont notamment tributaires des expériences langagières effectuées par les enfants (en particulier en situation quotidienne de classe) et les difficultés rencontrées par l'apprenant ne sont donc pas uniquement liées à la nature complexe de notre système d'écriture. Certaines seraient alors, au moins en partie générées par un contexte didactique qui ne permettrait pas à l'enfant de se construire une représentation assez pertinente pour les éviter.

Ainsi, l'enfant qui commence par apprendre les structures écrites les plus régulières et les plus cohérentes par rapport à l'oral pourrait éprouver un conflit au moment où il est confronté aux ambiguïtés et aux spécificités de la langue écrite[6]. On peut donc faire l'hypothèse que les acquisitions effectuées par les enfants selon une telle progression pédagogique nécessitent alors de sa part des reconceptualisations successives de la langue écrite, faites de réajustements et d'étaiements chaque fois que la réalité linguistique s'écarte du modèle qu'il a construit de celle-ci sur la base des informations qu'il a reçues. Or, pendant les premiers temps de l'enseignement initial, les fragments de langue écrite proposés aux enfants

6 Nous nous référons ici à la notion de représentation-obstacle (ou «écran»).

sont sensiblement égaux les uns aux autres (en structure et/ou en nombre de composants). Ainsi, l'enfant a rarement l'occasion de confronter ses représentations antérieures à des données d'observation qui n'y correspondraient pas. Par exemple, en commençant l'étude des graphèmes par ceux directement reliés à l'oral par une seule lettre, l'enfant pourrait être amené à se représenter la relation oral/écrit de façon biunivoque (un son = une lettre). Ce type de représentation-obstacle pourrait se traduire chez l'enfant par certaines attentes perceptives qu'il est possible de repérer en lecture et en écriture.

L'étude présentée examine, en situation de classe, l'influence des contextes didactiques sur les représentations cognitives qu'ont les apprenants de l'activité de lecture, de l'activité d'écriture et du système d'écriture. Un premier objectif est de repérer, à travers l'analyse des erreurs, la manière dont les enfants formalisent les relations oral/écrit. Un second objectif est d'interpréter les conceptualisations sous-jacentes, en fonction du travail didactique effectué en classe. L'hypothèse générale est donc que la façon dont les enfants conceptualisent la langue écrite varie notamment selon la présentation qu'en fait l'enseignant. Pour cela, nous comparons les stratégies utilisées et les erreurs commises en écriture inventée et en lecture orale par deux groupes de 11 enfants de CP issus de deux contextes didactiques contrastés.

Méthodologie

Population et contextes didactiques

L'échantillon comprend 22 enfants. Il se divise en deux groupes composés de 11 enfants issus de deux classes de CP de deux écoles différentes. L'âge, le milieu social et le niveau de maîtrise en langue écrite en début d'année des enfants sont équivalents, de sorte que les deux groupes diffèrent principalement par le contexte didactique.

Pour comparer l'offre didactique des deux classes de CP observées, nous nous sommes centrés sur les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, de leur conception à leurs implications concrètes. Les choix méthodologiques relatifs à l'enseignement de la langue écrite ont été étudiés à l'issue de la confrontation entre les pratiques déclarées des enseignants (recueillies par questionnaires et entretiens) et des pratiques effectivement observées en classe. Les formes du travail didactique mis en oeuvre dans chaque classe ont été abordées sous l'angle des activités de lecture-écriture réalisées pendant l'année scolaire: ces activités et exercices

ont été recueillis systématiquement et analysés au moyen d'une grille d'analyse constituée par nos soins (selon que l'activité porte sur le code, le sens, le code et le sens, etc.). Enfin, nous avons tenté de mettre en évidence le type de langage écrit présenté aux enfants en procédant à l'étude linguistique des supports de lecture utilisés dans les deux classes.

La première classe observée est représentative de la pédagogie majoritaire et est identifiée ici comme «classe phonique». L'enseignement y est axé sur la lecture, la production d'écrit étant remise à plus tard. L'apprentissage de la lecture débute par l'acquisition des règles de correspondances phonographiques et la maîtrise de la combinatoire. L'explicitation du code phonographique s'organise de façon prédéfinie: l'ordre de présentation des 45 graphèmes de base est préétabli dans un manuel de lecture (*Ratus et ses amis*) rigoureusement suivi; aucun autre type de support écrit n'est utilisé. L'essentiel des activités proposées porte sur le code et l'accent est mis sur la discrimination visuelle et auditive. La progression didactique est basée sur l'introduction progressive des difficultés présupposées par l'adulte. Les unités courtes (graphèmes d'une lettre, syllabes de type CV, mots mono ou bisyllabiques, phrases minimales, textes courts) considérées comme plus faciles à maîtriser par l'enfant, sont privilégiées en début d'apprentissage. L'analyse du manuel de lecture montre que la présentation des graphèmes composés est tardive, que les syllabes autres que la structure CV ne sont que très progressivement introduites et que les mots dépassant deux syllabes sont rares[7].

La seconde classe observée est de type «langage entier» (*Whole Langage*). Elle privilégie la recherche de signification à partir d'écrits authentiques. La production écrite est encouragée dès le début de l'apprentissage et les activités de lecture et d'écriture sont menées conjointement. Les textes proposés proviennent de sources diverses et relèvent de types d'écrits sociaux différents. La progression pédagogique suivie sur l'ensemble de l'année n'est suggérée par aucune méthode ni matériel pédagogique, elle est personnelle à l'enseignant et dépend de la vie de la classe, des expériences vécues quotidiennement par les élèves. Dans cette classe, la langue écrite n'est soumise à aucune préparation préalable. Le travail didactique mêle sans distinction des unités d'écrit variées, en structure et en longueur. Les structures linguistiques contenues dans les écrits authentiques utilisés présentent donc la réalité linguistique dans sa complexité. L'analyse des textes utilisés en lecture confirme cette position de principe.

---

7 Ces observations résultent d'analyses quantitatives effectuées par nos soins après saisie informatique des textes du manuel.

Description des tâches et conditions de passations

Afin de mettre en évidence l'évolution des types de conceptualisation élaborés par les enfants on leur propose, à différents moments de l'année scolaire, une tâche d'écriture et une tâche de lecture (4 fois en écriture: début novembre, février, avril, juin; 3 fois en lecture: novembre, février, mai).

Pendant la lecture du texte, trois types d'aides sont apportées dans un ordre invariant: une *aide contextuelle* (l'observateur relit le début de la phrase, i.e. reprend la structure syntaxique et sémantique du récit pour aider l'enfant à trouver le mot à identifier), une *aide lexicale* (l'observateur décrit sommairement le signifié, pour faciliter l'identification du mot), enfin une *aide grapho-phonologique* (l'observateur aide l'enfant à déchiffrer le mot en indiquant la prononciation d'un graphème ou en l'incitant à combiner plusieurs phonèmes). Si, après ces interventions, l'enfant ne parvient pas à identifier le mot, l'observateur prononce la ou les premières syllabes du mot à identifier, afin que l'enfant devine la suite. Après que le texte ait été lu, l'observateur demande à l'enfant de lui raconter le plus complètement possible l'histoire qu'il vient de lire.

Durant la passation de l'écriture inventée, les interventions de l'observateur se limitent à des relances visant à encourager l'enfant. L'observateur n'apporte aucune aide linguistique, mais demande à l'enfant d'écrire le mot comme il pense qu'il s'écrit.

En lecture et en écriture, la passation est individuelle et a lieu dans une pièce voisine de la classe. L'ensemble de la passation est enregistré et re-transcrit.

Matériel

Les mots cibles sont choisis à l'intérieur d'un même champ sémantique: la catégorie des animaux: chèvre, coyote, cygne, écureuil, lapine, poisson. Le choix des mots s'est effectué à partir de deux critères linguistiques: le rapport phonème/graphème (graphèmes d'une lettre *vs* graphèmes composés) et la structure de la syllabe orale (syllabes de type CV *vs* autres). Ces mots sont repris dans un texte court (51 mots) que les enfants doivent lire[8].

8 Le texte lu est le suivant: «La sœur de Flora lui a offert un livre sur les animaux. Les plus belles images sont celles du cygne, de l'écureuil et des gros poissons. Mais il n'y a pas d'animal sauvage vivant dans le désert, comme le coyote, ni d'animal de la ferme, comme la lapine ou la chèvre.»

Analyse des résultats

Les résultats seront présentés en deux parties, en commençant par les résultats en lecture (réponses exactes et tentatives de décodage) auxquels succèderont les résultats en écriture. Les caractéristiques des contextes didactiques étudiés seront présentées en parallèle avec les résultats obtenus par les enfants des deux classes. Seules certaines d'entre elles seront développées, sélectionnées en fonction de leur pertinence et de leurs liens par rapport à l'apprentissage et aux difficultés observées.

1. Résultats interclasses en lecture orale

1.1. Modalités de codage des réponses en lecture

Les réponses des enfants en lecture sont codées selon 5 catégories: *absence de réponse*, *réponse lexicale* (production d'un mot sans cohérence avec le contexte mais reposant en partie sur la forme graphique et/ou sur des indices graphophonétiques), *réponse contextuelle* (production d'un mot tenant compte du contexte uniquement ou reposant également sur les indices graphophonétiques), *tentative de décodage* (tentative infructueuse de transformation du message écrit en message oral; certaines sont partielles – l'enfant ne déchiffre qu'une partie du mot cible –, d'autres, abouties, conduisent l'enfant à produire un non-mot) et *réponse exacte*.

1.2. Evolution des réponses exactes et des tentatives de décodage

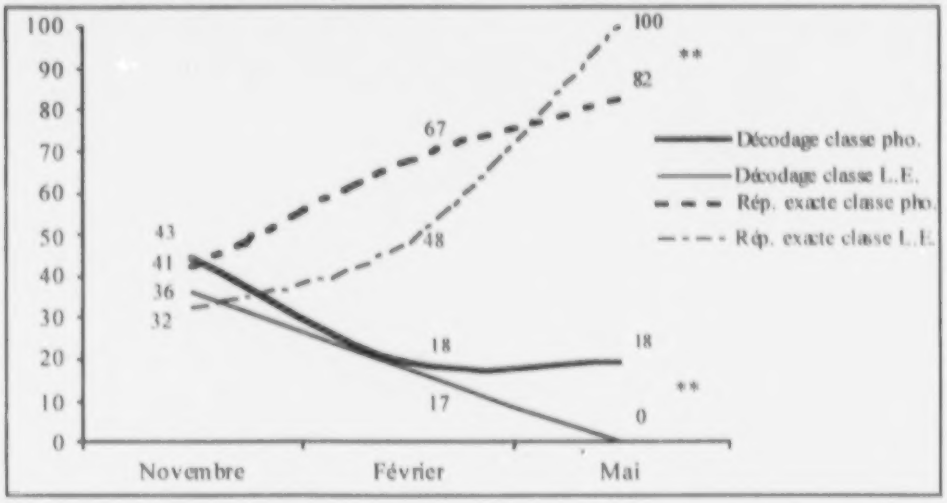
En termes de performance, si on considère les réponses exactes (*cf.* Graphique 1), il semble que les enfants des deux classes progressent selon des rythmes différents. Au mois de novembre et février, les enfants de la classe phonique réussissent mieux que ceux de la classe langage entier (43% *vs* 32% en novembre[9], 67% *vs* 48% en février) et avec une progression plus importante en faveur de la classe phonique entre les deux passations (24% *vs* 16%). Mais, en mai, les résultats des enfants de la classe langage entier dépassent ceux des enfants de la classe phonique (100% réponses exactes *vs* 82%). Ainsi, dans la classe phonique, les enfants progressent rapidement, vraisemblablement grâce à l'apport massif de connaissances phonographiques. Pourtant, cette progression ne donne finalement pas lieu à de meilleures performances. En effet, dans cette

9 Rappelons que, en novembre, les enfants sont déjà scolarisés depuis deux mois.

classe, de nombreuses erreurs surviennent encore en fin d'année à l'issue des tentatives échouées de décodage.

En début d'année, les erreurs consécutives aux tentatives de décodage sont légèrement supérieures dans la classe phonique (*cf.* Graphique 1; classe phonique: 41% et classe langage entier: 36%). Ce type de réponse diminue de la même façon dans les deux classes entre novembre et février et en proportion équivalente (classe phonique: 18% et classe langage entier: 17%). Par la suite, l'évolution diffère d'une classe à l'autre de façon intéressante. Dans la classe langage entier, la diminution de ces erreurs se poursuit jusqu'à leur disparition en mai. Dans la classe phonique, les erreurs de décodage se maintiennent (18% dans la classe phonique *vs* 0% - $t(10) = -2{,}449$; $p < .05$). Ainsi, les tentatives de décodage constituent le seul type de réponses erronées qui s'observe encore à la dernière passation et ce dans la classe phonique uniquement.

Graphique 1: Répartition en pourcentage des réponses exactes et des tentatives de décodage des enfants des deux classes aux trois passations



**: *t* de Student significatif à .05

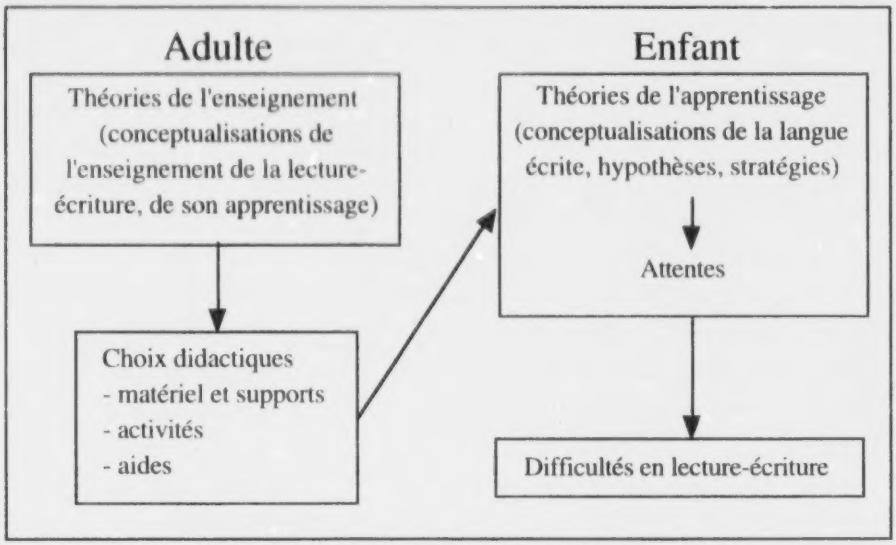
La question qui se pose alors est de comprendre pourquoi les enfants de la classe phonique rencontrent encore des difficultés de déchiffrage en fin d'année, alors que, contrairement à la classe langage entier, une large part du travail didactique est consacrée au développement de ce processus et à l'apport de connaissances phonographiques. On peut penser alors que là est peut-être la source de leurs difficultés. En effet, comme aucune autre stratégie de lecture n'est enseignée, les enfants de la classe phonique auraient tendance à se centrer sur les indices graphophonétiques à l'exclusion de tout autre indice et aux dépens du sens global du texte. De fait, la production de non-mots s'observe fréquemment dans cette classe

sans que cela ne perturbe le cours de la lecture, c'est-à-dire sans que de telles erreurs soient suivies de tentatives d'auto-correction. C'est sans doute pourquoi, si l'on isole les décodages aboutis (ex: chèvre lu /ʃevɛʀ/) des tentatives partielles (ex: /ʃ .../), l'on constate que les non-mots sont plus fréquents dans la classe phonique (56% *vs* 14% dans la classe langage entier - $\chi^2(1, N = 86) = 9{,}788; p < .01$).

Dans la mesure où la progression des enfants de la classe phonique, lesquels ne travaillent pas sur le sens, est rapide en début d'année, puis se ralentit sensiblement, on peut penser que lorsque l'interaction entre les diverses dimensions de l'écrit n'est pas favorisée, l'enseignement du seul code de la langue écrite ne facilite pas son acquisition. Les différences de résultats seraient donc induites par des différences au niveau de l'offre didactique dont bénéficient les deux groupes d'enfants.

Toutefois, pour expliquer la persistance des erreurs de décodage dans la classe phonique exclusivement, une autre hypothèse peut être proposée relative aux représentations des enfants. Ainsi, dans une perspective socio-constructiviste, on peut supposer que les enfants construisent des conceptualisations différentes en fonction des contextes didactiques dans lesquels ils effectuent leur apprentissage. Or, une conséquence de ces constructions cognitives est qu'elles induisent des attentes chez le lecteur en situation de lecture et chez le scripteur en situation d'écriture. Ces attentes peuvent constituer des représentations conformes ou être des obstacles, selon qu'elles coïncident ou non avec la réalité du matériau linguistique. Le schéma 1 montre comment, à partir du contexte didactique (les conceptualisations des enseignants et les choix didactiques qui en découlent), les enfants élaborent une conceptualisation de la langue écrite et produisent parfois des réponses erronées à l'issue de représentations-obstacle.

Schéma 1: Schématisation de la structure sous-jacente aux difficultés en langue écrite dans une perspective socio-cognitive



C'est dans ce cadre théorique que nous avons tenté de mettre en perspective les difficultés des enfants de la classe phonique, leur façon de conceptualiser l'écrit, et l'offre didactique dont ils disposent. On peut alors supposer que, si les enfants de la classe phonique font davantage d'erreurs de décodage que ceux de la classe langage entier, c'est parce que, dans un contexte didactique axé sur la maîtrise du déchiffrage et des correspondances phonographiques (CPG), des représentations-obstacle de l'activité de lecture et des unités linguistiques à identifier ont été élaborées par les enfants.

Les difficultés de décodage rencontrées dans la classe phonique tiendraient alors au conflit qu'ont à résoudre les enfants entre la réalité du système d'écriture et la manière dont ils l'ont conceptualisé étant donné la façon dont il leur a été présenté. Rappelons que, dans cette classe, la maîtrise de la combinatoire débute par la lecture répétée de syllabes écrites de structure Consonne + Voyelle (CV), symétriques à leur syllabe orale correspondante (/ba/ -> ba). Dès lors, pour décoder un mot, les enfants de cette classe fusionnent les lettres deux à deux et semblent s'attendre à retrouver la structure CV. Dans le cas contraire, les interversions sont fréquentes (ex: poisson lu /po-si.../; animaux lu /na-ni-ma.../). Ces erreurs seraient en fait des régularisations: lorsque l'enfant intervertit l'ordre des lettres ou lorsqu'il inverse une lettre (ex: l'écureuil lu /le-ky-rə-ni/), l'enfant rétablirait mentalement la structure syllabique qui correspond à sa représentation.

1.3. Modalités de rappel de contenu

Si l'on compare maintenant les modalités de rappel de contenu dans les deux contextes didactiques de nouvelles différences apparaissent.[10] Ainsi, en début d'année, les enfants de la classe phonique présentent des résultats très homogènes: dans la plupart des cas, le rappel consiste pour eux à énumérer les derniers mots du texte (ex: «*Ca parle d'un écureuil, d'une chèvre... la ferme*»). Le mot ultime, *chèvre*, est d'ailleurs massivement restitué, ce qui incite à penser que l'élaboration de la réponse résulte d'un appui sur la mémoire à court terme plutôt que d'une reconstruction du contenu sémantique. Si, durant le même temps, dans la classe langage entier, ce type d'énumération apparaît chez la moitié des enfants, le nombre d'éléments rappelés est supérieur à celui de l'autre classe, suit l'ordre de lecture, et l'on observe des ajouts par rapport au texte original. Les autres enfants tentent de synthétiser l'histoire en commençant par le début. Par la suite, les comportements évoluent, mais restent différents entre les deux classes. Les énumérations persistent dans les mêmes conditions que précédemment, mais s'enrichissent de la citation de l'objet livre dans les deux groupes (ex: «*Ca parle d'un livre des animaux...*»). En revanche, le rappel, en termes de narration, reste très discriminant. Si, dans sa forme la plus aboutie, il se résume à la récitation la plus fidèle possible du texte dans la classe phonique, les enfants de la classe langage entier utilisent des modes de restitution plus originaux: à minima, ils rappellent le fait principal de l'histoire (ex: «*C'est une petite fille qui donne un livre à sa sœur, qui parle des animaux.*»), alors que les enfants les plus avancés élaborent un véritable récit (ex: «*C'est l'histoire de deux sœurs. La sœur de Flora, elle lui a fait cadeau d'un livre sur les animaux. Dedans, il y a...*»).

La comparaison du rappel de contenu dans les deux contextes didactiques montre donc que la compréhension de ce qu'est l'acte de lire ne va pas de soi. Il semble bien que, si l'intention de l'enfant en abordant le texte n'est pas d'en découvrir le sens, autrement dit si l'acte de lire est conçu uniquement comme une activité de décodage, l'enfant ait ensuite à comprendre par lui-même que ce qu'on attend de lui en situation de lecture consiste aussi à donner un sens au message décodé.

10 Ces différences ne sont indiquées ici qu'à titre indicatif, une analyse quantitative de ces données demeurant à réaliser.

2. *Résultats interclasses en écriture inventée*

2.1. Modalités de codage des réponses

Les réponses des enfants en écriture sont codées selon 4 catégories: les *transcriptions incomplètes* (un ou plusieurs phonèmes ne sont pas codés[11], ex. poisson: *poaon*), les *transcriptions erronées* (un ou plusieurs phonèmes sont codés de manière erronée, ex. **poisson**: ***puisno***), les *transcriptions conformes à la forme orale du mot* (ex. poisson: *poason, poisom*; les règles de position intra-lexicales, l'omission et l'ajout d'un E en finale de mot – ex. écureuil: *écureuille* ne sont pas considérées)[12] et les *réponses exactes*.

2.2. Evolution des réponses exactes

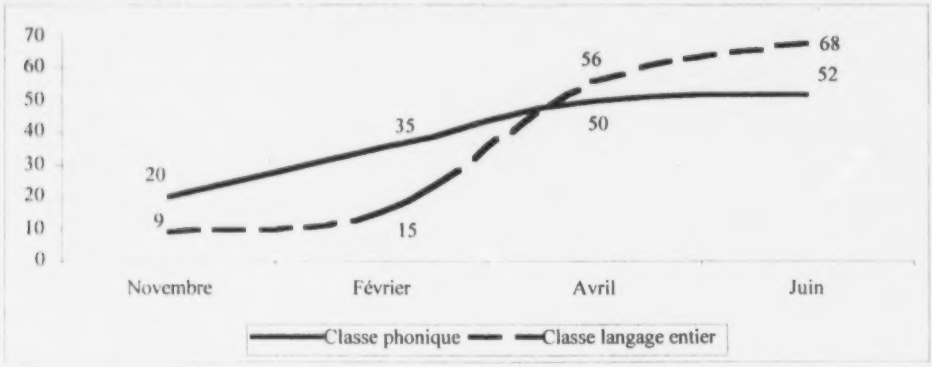
En termes de performance, les enfants des deux classes progressent à des rythmes différents et les résultats atteints varient sensiblement (*cf.* Graphique 2). Dans la classe phonique, les enfants progressent de façon très régulière entre novembre et avril (de 20% à 35%, puis 50% en avril). Par la suite, au troisième trimestre, les réponses exactes augmentent très peu (de 50% en avril à 52% en juin). Dans la classe langage entier, l'évolution des réponses exactes semble marquée par deux temps successifs: peu de progression en début d'année (de 9% en novembre à 15% en février), puis une augmentation rapide des résultats au second trimestre (de 15% en février à 56% début avril, soit une augmentation de 41%). Au troisième trimestre, la progression, quoique plus modérée, reste importante: les réponses exactes augmentent de 56% à 68% fin juin, où elles sont alors plus importantes que dans la classe phonique (52%).

---

11 Cette catégorie comprend également les erreurs de déplacement ou d'adjonction de lettres, qui, pour la plupart, s'accompagnent également d'omissions de phonèmes au moment de l'encodage.

12 Les erreurs de segmentation qui n'altèrent pas la forme orale ont également été classées dans cette catégorie, mais elles sont rares. Ces erreurs concernent le mot «lapine» (écrit *la pine*) essentiellement, cette transcription ne s'observe que 4 fois dans l'année pour l'ensemble de l'échantillon.

Graphique 2: Répartition en pourcentage des réponses exactes



2.3. Evolution des transcriptions incomplètes

Les transcriptions incomplètes sont significativement moins nombreuses dans la classe phonique lors des deux premières passations (*cf.* Graphique 3 - 29% *vs* 51% dans la classe langage entier, en novembre; 3% *vs* 25% en février). Avec le développement des compétences relatives à l'analyse phonémique et des connaissances phonographiques, les productions des enfants gagnent en exhaustivité, ce type d'erreur diminue donc de façon régulière dans les deux classes.

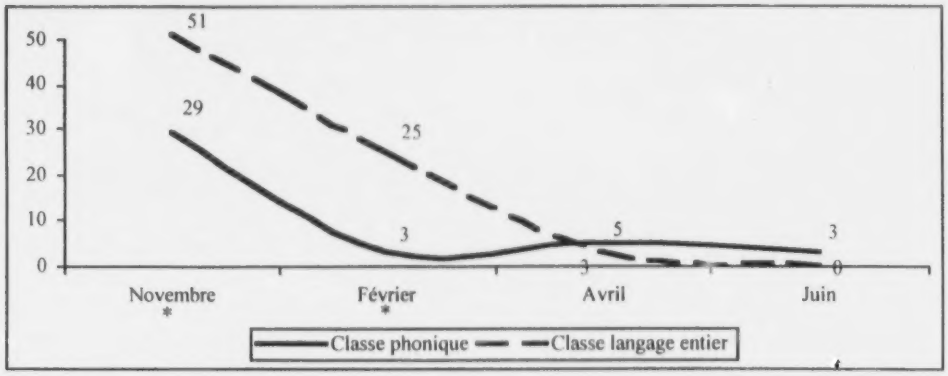
Dans la classe phonique, cette diminution ayant lieu essentiellement entre novembre et février (de 29% à 3%), on peut supposer qu'un travail intensif sur la combinatoire et l'explicitation des règles de correspondance phonographiques dès le début de l'année permet aux enfants de procéder rapidement à un encodage systématique. Mais il s'agirait d'un bénéfice provisoire puisqu'il ne conduit pas à une disparition des transcriptions incomplètes. En effet, le pallier observé entre janvier et juin (de 3% à 5% puis à nouveau 3%) amène à nuancer cette progression.

Dans la classe langage entier, la progression des enfants s'effectue de novembre à avril (de 51% à 25%, puis 3%). Malgré leur retard en début d'année, les enfants de cette classe rejoignent en avril le niveau observé dans la classe phonique en février et le dépassent finalement en juin (0% *vs* 3% dans la classe phonique[13]). Or, dans cette classe, le début de l'année est consacré à un travail sur le sens en dehors de toute explicitation du code. Dans ce contexte, la prise de conscience du lien systématique entre l'oral et

13 En juin, les erreurs des enfants de la classe phonique ne concernent alors que le mot «coyote» (ex: -> *coite, coillte*, ici le phonème /O/ n'est pas codé, peut-être à l'issue d'une difficulté rencontrée dans la transcription du phonème /j/ (celui-ci faisant partie des graphèmes les plus tardivement présentés en classe).

l'écrit serait alors imputable à la relation à l'écrit qui s'instaure à l'entrée du CP (et la réflexion métalinguistique de l'apprenant) et non à un enseignement systématique de la correspondance phonographique assorti d'un entraînement à la combinatoire tel qu'il est proposé aux enfants de la classe phonique.

Graphique 3: Répartition en pourcentage des transcriptions incomplètes



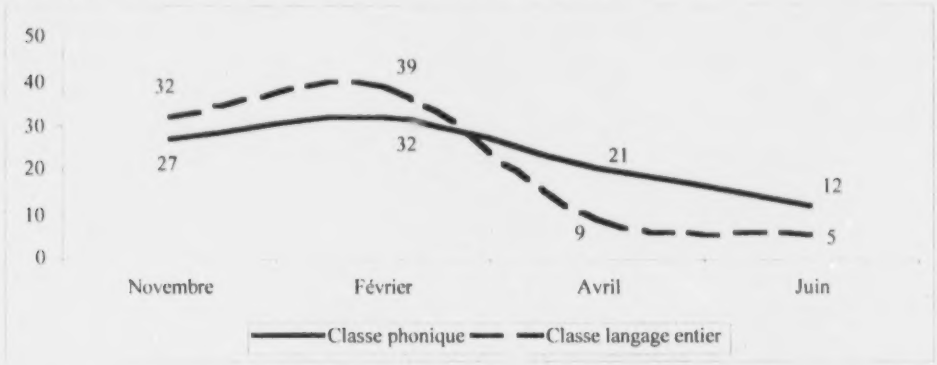
*: *t* de Student significatif à .01

2.4. Evolution des transcriptions erronées

Dans les deux classes, les transcriptions erronées augmentent légèrement entre novembre et février (*cf.* Graphique 4) au profit d'une baisse des transcriptions incomplètes. A partir de février, l'importance des transcriptions erronées diminue dans les deux classes. Cette diminution est constante dans la classe phonique (de 32% en février, à 21% en avril, puis 12% en juin), vraisemblablement grâce à l'apport régulier de connaissances phonographiques par l'enseignant. En revanche, dans la classe langage entier, la baisse des transcriptions erronées est rapide entre février et avril (de 39% à 9% en avril), puis modérée jusqu'en juin (5%).

En fin d'année, les différences interclasses peuvent surprendre. Au vu d'un enseignement systématique du code phonographique dans la classe phonique, on pourrait s'attendre en effet à ce que le choix des graphèmes se fasse plus sûrement. Or il apparaît que les transcriptions erronées sont finalement plus importantes dans la classe phonique que dans la classe langage entier (21% *vs* 9% en avril; 12% *vs* 5% en juin).

Graphique 4: Répartition en pourcentage des transcriptions erronées



Sur le plan qualitatif, on remarque que les erreurs d'encodage varient d'une classe à l'autre. Dans la classe phonique, les transcriptions erronées sont en partie induites par l'écriture unitaire d'un graphème composé. ex: cy**gne** -> *sine*[14]; écureu**il** -> *écureul*; **ch**èvre -> *cèvre*. Dans la mesure où les enfants de la classe langage entier ne sont que rarement amenés à n'utiliser qu'une lettre lorsqu'un graphème composé est attendu, ce type d'erreur peut être lié à la progression didactique observée dans la classe phonique. Nous y reviendrons plus loin.

2.5. Evolution des transcriptions conformes à la forme orale

En début d'année, l'augmentation observée des transcriptions conformes à la forme orale peut être consécutive aux progrès des enfants sur le plan des connaissances phonographiques (*cf.* Graphique 5). Leur diminution (au second trimestre dans la classe phonique et au troisième trimestre dans la classe langage entier) pourrait correspondre à l'augmentation des réponses exactes. En revanche, l'augmentation des transcriptions conformes à la forme orale observée dans la classe phonique entre avril et juin (de 24% à 33%) paraît plus difficile à expliquer.

Dans cette classe, la constance relative de ce type d'erreur, dès le début et tout au long de l'année, pourrait être en partie liée à un effet de primauté des règles phonographiques enseignées en classe. Pour certains enfants de la classe phonique, les premiers graphèmes enseignés semblent utilisés de façon dominante par la suite. Ainsi, 5 enfants sur 11 utilisent la lettre S pour le phonème /s/ à l'attaque du mot cygne aux quatre passations.

14 A titre d'exemple, 5 enfants sur 11 produisent cette transcription du mot «cygne» à une ou plusieurs passations.

ex: Chloé: sine, sine, signe, signe;
Déborah: sinie, signe, signe, signe

Au moment où un autre graphème est enseigné, les enfants semblent l'utiliser pendant une période, mais, pour certains, l'effet de primauté prévaut sur cet effet de récence:

ex: Audrey: sine, cigne*, ssige, signe.

* Le graphème C est enseigné entre la première et la seconde passation. Notons que, à cette occasion, les enfants ont copié plusieurs fois le mot cygne à titre d'exemple en classe (là encore, un effet de récence expliquerait que le graphème «gn» soit écrit correctement à la seconde passation, alors qu'il ne semble pas maîtrisé par l'enfant à la passation suivante).

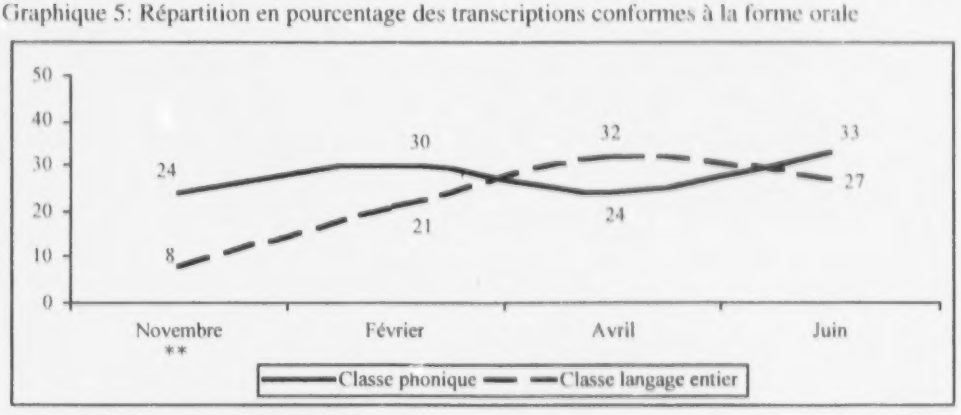
Dans la classe langage entier, aucun enfant n'utilise le même graphème d'une passation à l'autre lorsque plusieurs transcriptions d'un phonème sont possibles. En début d'année, en l'absence d'information phonographique apportée en classe, les CPG semblent progressivement découvertes par les enfants. On peut penser alors que les hypothèses qu'ils formulent sont facilement remises en question au fur et à mesure de leurs découvertes, ce qui rendrait leur écriture plus modulable. Ainsi, des règles originales seraient élaborées par les enfants dans une construction toujours reprise.

Exemples de transcriptions du mot cygne produits par quelques enfants aux quatre passations:

Célia: cyi; sinnye; cigne; cigne
Nils: sine; synille; cygne; cygne
Quentin: singe; signep*; cygne; cigne

* Au moment de la seconde passation Quentin aurait construit une correspondance originale du phonème /ɲ/ qu'il semble attribuer également au phonème /j/: écureu**il** -> *écure**gnep***; coyote -> *co**gnepte***. Cette graphie n'est plus utilisée à la troisième passation où l'enfant produit: *l'écureuil; coyote; cygne.*

Graphique 5: Répartition en pourcentage des transcriptions conformes à la forme orale



**: *t* de Student significatif à .05

2.6. Les représentations sous-jacentes aux difficultés en écriture dans la classe phonique

Comme en lecture, et suivant la structure du schéma 1, nous avons tenté de formaliser les difficultés rencontrées par les enfants de la classe phonique en écriture, en se centrant sur les plus fréquentes. Or, qu'il s'agisse des erreurs relatives à l'écriture des graphèmes composés (principale source des transcriptions erronées) ou des difficultés liées à la polyvalence phonique (principale source des transcriptions conformes à la forme orale), un lien étroit semble exister entre les erreurs observées et l'offre didactique dans la classe phonique.

Les erreurs dans l'écriture des graphèmes composés apparaissent ainsi pouvoir être induites par l'ordre de présentation des unités graphiques dans le manuel suivi par l'enseignant et à partir duquel les enfants conceptualisent la relation phonographique. Dans la mesure où, selon cette progression, les graphèmes d'une seule lettre sont majoritaires en début d'année, la perception de la diversité des unités graphiques et, par conséquent, la conscience de l'absence de relation terme à terme entre phonies et graphies seraient différées. Au moment où les graphèmes composés sont enseignés, la difficulté pour l'enfant viendrait notamment de la nécessité de se représenter des lettres qu'il a apprises isolément comme des composantes d'un ensemble indissociable (digrammes ou trigrammes) correspondant à un phonème spécifique.

En effet, les omissions de lettres dans l'écriture des graphèmes composés sont particulièrement importantes en début d'année, c'est-à-dire à un moment où les graphèmes simples sont privilégiés en classe (en novembre, 70% des transcriptions erronées sont consécutives à l'écriture unitaire d'un graphème composé). L'effort de reconceptualisation exigé alors de l'enfant par ce type de progression didactique pourrait expliquer que l'enseignement systématique des CPG n'apporte pas de bénéfices immédiats. En effet, des erreurs dans l'écriture des graphèmes composés surviennent également après que la CPG ait été enseignée (ex: **poisson** (passation 1) -> ***qaso; puisno; pasoie; poisos*** – les leçons portant sur les graphèmes «oi» et «on» ayant déjà eu lieu au moment de la première passation).

Concernant les difficultés liées à la polyvalence phonique, il semble que l'ordre de présentation des CPG défini dans le manuel de lecture puisse également être mis en cause. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la progression du manuel de lecture vise à simplifier l'accès au code phonographique, en le présentant dans sa forme la plus régulière possible. Lorsqu'il existe plusieurs transcriptions possibles pour un même phonème,

celles-ci sont présentées séparément (ex: leçon 3: /o/ -> O; leçon 30: /o/ -> AU et EAU). Il semble alors que cette progression donne à l'apprenant l'illusion d'un système d'écriture phonétique (un son = une lettre)[15] ou parfaitement alphabétique (où chaque phonème correspondrait à un seul et même graphème et vice-versa). Dans ces conditions, les enfants ne perçoivent pas d'emblée la complexité réelle de notre système d'écriture. Ainsi, une progression didactique qui vise à réduire les difficultés de notre système d'écriture en simplifiant la langue ne peut pas faciliter l'activité conceptualisatrice de l'apprenant, mais, au contraire, complexifier son apprentissage.

Conclusion

Nous avons formulé l'hypothèse que l'acquisition de la langue écrite varie en fonction du contexte didactique et linguistique rencontré par les enfants. Or, les différences observées entre les enfants des deux classes évoquent bien, à plusieurs reprises, une relation directe entre, d'une part, la conception qu'ont les enseignants de la langue écrite, de son apprentissage et des objectifs pédagogiques qui en résultent, et, d'autre part, les conceptualisations de la langue écrite élaborées, ainsi que les compétences effectivement développées par les enfants.

Pour l'enseignant de la classe langage entier, la langue est considérée d'emblée comme un objet complexe et l'apprentissage consiste à comprendre les fonctions sociales de la lecture-écriture à travers des situations fonctionnelles ayant du sens pour l'apprenant. Cette conception trouve un écho dans les réponses des enfants: on n'observe pas en effet de comportements particuliers en fonction des spécificités du matériau linguistique et les conceptualisations de la langue écrite paraissent intégrer effectivement sa complexité. De plus, on remarque que non seulement l'enseignement non systématique du code n'empêche pas son apprentissage, contrairement à un préjugé tenace, et que même si, en termes de performance, la progression des enfants est plus lente que celle de l'autre classe, elle est toutefois supérieure à la fin de l'année, ce qui peut être imputé à une cohérence plus forte des représentations élaborées en cours d'apprentissage avec la réalité linguistique.

15 Cette attente d'un appariement terme à terme et régulier entre son et lettre pourrait être renforcée par un entraînement à la combinatoire passant par la lecture de syllabes écrites de structure CV, symétriques à la syllabe orale correspondante.

En revanche, l'enseignant de la classe phonique détermine son enseignement à partir d'une langue simplifiée où apprendre à lire et à écrire consiste à mémoriser les règles du code phonographique à travers de nombreux exercices courts et répétitifs. Ici aussi, les résultats observés confirment la relation entre l'enseignement et l'apprentissage: on note ainsi que certaines erreurs de décodage ne s'observent que lorsque le matériau linguistique ne correspond pas à la langue employée en classe (ex: les syllabes écrites autres que CV). Il semble donc que certaines difficultés sont attribuables à la construction de représentations-obstacle de la langue écrite.

Conformément au postulat socio-constructiviste, les différences de contexte didactique semblent donc bien induire des types d'apprentissage différents, liés à des représentations différentes de l'écrit (cohérentes ou obstacles). Cependant, à l'issue de cette analyse, certaines questions demeurent qui nécessitent des prolongements de la recherche. Dans la mesure où les observations recueillies concernent deux contextes didactiques contrastés, on se gardera de généraliser. Il est probable que les classes observées diffèrent en d'autres points que les pratiques pédagogiques relatives à la langue écrite. Les facteurs propres aux deux enseignants jouent sans doute un rôle important (aspects affectifs, attentes, etc.). Par ailleurs, les résultats obtenus avec deux pédagogies contrastées nous encouragent à étendre nos investigations à des approches intermédiaires, afin de mettre à l'épreuve les hypothèses présentées sur une échelle plus étendue.

Bibliographie

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: EUS.

Bru, M. (1991). *Ecrire pour apprendre à lire*. Toulouse: EUS.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan, 3e édition.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir à enseigner*. Grenoble: La pensée sauvage.

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin.

Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Lyon: CRDP.

Fijalkow, E. & Fijalkow, J., (1994). Enseigner à lire-écrire au CP: état des lieux. *Revue française de pédagogie, 107*, 63-79.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Ministère de l'Education Nationale (1995). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Inspection générale de l'éducation nationale.

Thaurel-Richard, M. (1999). L'enseignement de la lecture au CP et au CE1. Ministère de l'Education Nationale. *Les dossiers Education et Formation, 106*.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: H. Champion.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 67-81

Vision et langage: quelle importance du traitement en parallèle?

Stephanie CLARKE
CHUV, Lausanne

The visual system of man and of non-human primates is organised in a way which favours parallel processing. Different aspects of visual information, such as colour, shape or motion are processed independantly. Focal hemispheric lesions can thus cause very selective deficits. The parvo- and magnocellular pathways, specialised in the processing of psychophysically different visual stimuli, have separate representations at the cortical level. Two main pathways are involved in visual recognition and in visuo-spatial functions respectively. Lesions that occur in the adult and remain restricted to one or the other pathway are accompanied with distinct types of visual agnosia. Early occurring deficit in magnocellular processing was proposed to play a role in developmental dyslexia. Models of reading based on observations in normal subjects and the occurrence of different types of alexia following brain damage suggest that several neural pathways are involved in reading. Although these pathways have not been yet identified anatomically, recent experimental work demonstrated the largely parallel connections between structures known to be involved in reading.

Introduction

Le traitement de l'information visuelle commence par la rétine. La lumière active les récepteurs et par la suite les différents neurones de la rétine. Cette chaîne aboutit finalement aux cellules ganglionnaires de la rétine dont l'axone quitte l'oeil par le nerf optique. Au niveau du chiasma, environ 60% des axones croisent tandis que les 40% restant continuent du même côté vers le cerveau. Au-delà du chiasma, les axones des cellules ganglionnaires forment la bandelette optique, qui se termine dans le corps genouillé latéral, un noyau du thalamus. Dans ce noyau, les axones des cellules ganglionnaires font des synapses sur des neurones qui envoient leurs axones par la radiation optique dans l'aire visuelle primaire, sise dans la fissure calcarine (cortex occipital).

Le croisement partiel des axones des cellules ganglionnaires au niveau du chiasma a pour effet que l'information provenant de l'hémichamp visuel gauche soit tout d'abord relayé dans l'hémisphère droit et inversément l'information de l'hémichamp visuel droit dans l'hémisphère gauche.

Les aires visuelles multiples – spécialistes travaillant en parallèle

Les travaux des 25 dernières années ont révélé l'importance du traitement en parallèle des différents aspects de l'information sensorielle. Les démonstrations les plus parlantes de cette organisation proviennent des recherches sur le cortex visuel. Il a été démontré que celui-ci contient un grand nombre d'aires corticales définies par leurs aspects fonctionnels et anatomiques; plus de 30 aires ont été décrites comme participant à l'analyse visuelle. Certaines de ces aires sont hautement spécialisées, comme l'aire V4 pour la couleur et l'aire V5 pour la perception du mouvement (Fig. 1).

Bien que les preuves les plus convaincantes de la spécialisation des aires visuelles aient été apportées par l'expérimentation animale, surtout chez les espèces de primates non humains, les premières observations provenaient des cas cliniques. D. Verrey, ophtalmologue à Lausanne, a publié en 1888 le cas d'un patient qui, suite à une lésion occipitale inférieure gauche, a perdu la sensation des couleurs dans l'hémichamp droit. Par la suite, de nombreux cas d'achromatopsie ont été publiés, généralement en association avec des lésions postéroinférieures bilatérales (Damasio *et al.*, 1980).

Un déficit spécifique de la perception du mouvement a été décrit par Zihl et collaborateurs en 1983 suite à des lésions occipitales latérales bilatérales. La patiente avait une perception visuelle correcte pour les formes et pour les couleurs, mais elle était incapable de percevoir le mouvement. Ainsi décrivait-elle l'eau qui coulait d'un robinet comme ayant l'apparence figée d'un glacier.

L'existence des déficits sélectifs, par exemple un déficit de la perception des couleurs sans atteinte de la perception des formes ou du mouvement ou un déficit sélectif de la perception du mouvement sans atteinte de la perception des couleurs ou des formes, suggère que ces différents aspects de l'information visuelle sont traités indépendamment - en parallèle - et à des endroits anatomiquement distincts. Ceci a été confirmé par une série d'études par activation. Il a été démontré que les régions cérébrales impliquées dans l'analyse des couleurs et celles impliquées dans l'analyse visuelle du mouvement se trouvent dans des régions différentes (Zeki *et al.*, 1991), l'aire V4, impliquée dans l'analyse des couleurs, à la jonction occipito-temporale inférieure et l'aire V5, impliquée dans l'analyse visuelle du mouvement, sur la convexité occipitale (Fig. 1). Le traitement de l'information visuelle se poursuit par deux voies, la voie ventrale qui se dirige vers le cortex temporal inférieur et qui est impliquée dans la

68

reconnaissance, et la voie dorsale qui se dirige vers le cortex pariétal postérieur et qui est impliquée dans l'analyse visuo-spatiale.

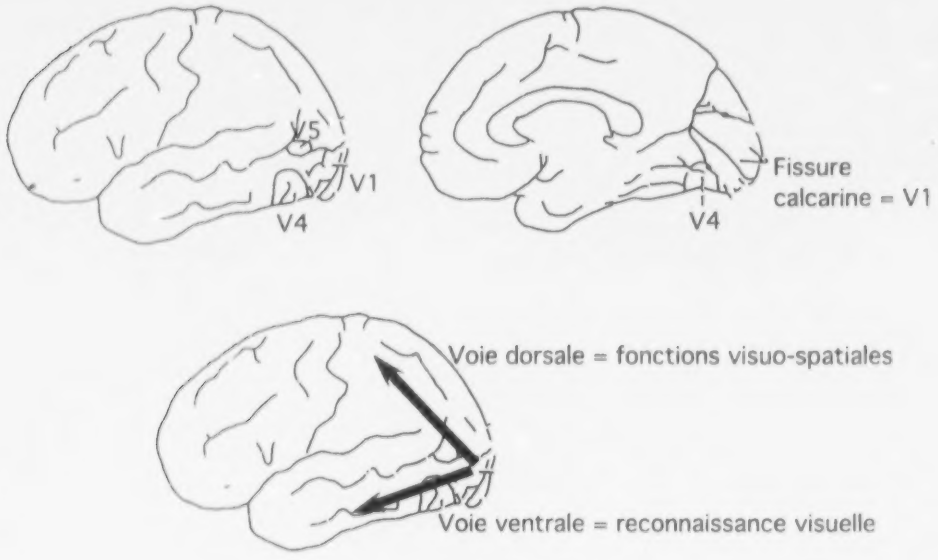


Fig. 1

Voies parvo- et magnocellulaires – comment extraire l'information?

Plusieurs travaux anatomiques et physiologiques ont démontré que différents aspects de l'information visuelle sont traités en parallèle le long des voies anatomiquement distinctes. Au niveau de la rétine, du corps genouillé latéral et de l'aire visuelle primaire, deux voies ont été identifiées, la voie parvocellulaire, qui traite l'information visuelle à haute résolution spatiale mais faible résolution temporelle, et la voie magnocellulaire, qui traite l'information à faible résolution spatiale mais haute résolution temporelle.

La voie parvocellulaire[1] prend son origine dans une sous-population des cellules ganglionnaires de la rétine qui sont caractérisées par leur petite taille. Les relais de cette voie au niveau du corps genouillé latéral se font au niveau des quatre couches dites parvocellulaires. Au niveau de l'aire visuelle primaire, les relais se forment dans des subdivisions spécifiques de

1 Dans le contexte présent, le terme «voie» désigne une séquence de connexions neuronales entre centres (noyaux, régions corticales, etc). Dans certains centres, une voie précise implique des subdivisions ou compartiments spécifiques.

la couche corticale IV[2]. La voie parvocellulaire contient deux systèmes différents, le système concerné par la couleur et un deuxième système concerné par la forme. A partir de l'aire visuelle primaire, la voie parvocellulaire envoie l'information, en cascade, d'une aire visuelle à l'autre, vers le cortex temporal inférieur, d'où sont nom de voie ventrale. Elle est primairement impliquée dans l'analyse des formes et ultimément dans la reconnaissance visuelle.

La voie magnocellulaire, issue des cellules ganglionnaires de la rétine de grande taille, fait relais dans les deux couches dites magnocellulaires du corps genouillé latéral. Au niveau de l'aire visuelle primaire, elle fait relais dans les subdivisions spécifiques de la couche IV. Au-delà de l'aire visuelle primaire, la voie magnocellulaire se dirige, par une cascade de connexions, d'une aire visuelle à l'autre, vers le cortex pariétal postérieur, d'où sont nom de voie dorsale. La voie magnocellulaire est impliquée dans l'analyse du mouvement visuel, de la localisation visuelle et dans l'analyse complexe des relations spatiales.

L'existence des deux voies visuelles distinctes au niveau cortical a été d'abord établie chez les primates non humains (Mishkin *et al.* 1983). Elle a été confirmée chez l'homme par des études neuropsychologiques (par exemple: Farah, 1990; Perenin & Vighetto, 1988) et par imagerie fonctionnelle (par exemple: Haxby *et al.*, 1994; Fig.1). L'existence des compartiments parvo- et magnocellulaire a été confirmée au niveau du corps genouillé latéral et du cortex visuel chez l'homme (par exemple: Clarke, 1994).

Dyslexie développementale – atteinte sélective du système magnocellulaire?

L'atteinte sélective de la voie magnocellulaire a été évoquée dans certains types de dyslexie développementale. Historiquement, la dyslexie développementale, décrite par Morgan, Hinshelwood & Orton a été attribuée à un problème tout d'abord visuel, causant une confusion dans l'analyse; les auteurs ont parlé d'une cécité pour les mots. Au cours des années 1960, la dyslexie a été davantage attribuée à un problème que l'on croyait primairement linguistique et due à des difficultés d'acquisition des

2 Le cortex cérébral contient 6 couches successives, numérotées de I à VI de la surface corticale à la substance blanche. Ces couches se distinguent par leur composition neuronale ainsi que par leurs connexions et des aspects fonctionnels. La couche IV des cortices sensoriels reçoit en premier les afférences massives de la périphérie sensorielle via le thalamus.

capacités phonologiques. En effet, un grand nombre d'études confirme que les patients présentant une dyslexie développementale ont des déficits au niveau phonologique (par exemple: Snowling, 1995).

A partir de 1980, plusieurs études ont mis en évidence une contribution visuelle dans la dyslexie développementale. Tout d'abord il a été démontré que les patients dyslexiques ont un déficit dans le domaine magnocellulaire, qui contraste avec une bonne performance dans le domaine parvocellulaire; pour la plupart il s'agit d'études psychophysiques utilisant des grilles des différentes résolutions temporelles et spatiales (Lovegrove, 1993). Le déficit relatif du système magnocellulaire, accompagné d'une difficulté à traiter des images qui se succèdent rapidement, seraient alors à l'origine de certaines formes de dyslexie. Une étude récente d'imagerie fonctionnelle démontre une sous-utilisation de la voie magnocellulaire, y compris l'aire visuelle V5, chez certains patients dyslexiques (Demb *et al.*, 2000). Il est néanmoins juste de relever que ce sujet prête encore à controverse (voir par exemple Stein *et al.*, 2000; Skottun, 2000).

Agnosies visuelles – indépendance de la forme et du sens

Au-delà de l'aire visuelle primaire, les deux voies poursuivent des trajectoires séparées, la voie parvocellulaire, impliquée alors dans la reconnaissance visuelle, vers le cortex inférotemporal et la voie magnocellulaire, impliquée dans l'analyse spatiale, vers le cortex pariétal postérieur. Des observations cliniques démontrent bien l'indépendance fonctionnelle de ces deux voies.

Les agnosies visuelles, définies comme une incapacité à reconnaître des objets malgré une perception visuelle normale au niveau de l'acuité visuelle ou de la perception des intensités lumineuses, illustrent bien la dichotomie des deux voies. Plusieurs types d'agnosies visuelles ont été décrits (Figs. 2, 3).

L'agnosie visuelle associative correspond très caricaturalement à une perception parfaite qui est dépourvue de sens. Le patient ne reconnaît pas l'objet mais perçoit correctement les formes; Rubens et Benson (1971) ont décrit le cas d'un patient qui était incapable de reconnaître de simples dessins tout en produisant des copies extrêmement fidèles. L'agnosie visuelle associative correspond à une atteinte de la voie ventrale.

Dans les agnosies dites aperceptives, c'est la perception de la forme qui est perturbée. Deux formes d'agnosies visuelles aperceptives ont été décrites. L'une (type I, Fig. 2) correspond à un déficit extrêmement sévère et rend le

patient incapable de reconnaître les formes correctement; la plupart des patients sont incapables de copier des dessins même simples (Benson et Greenberg, 1969). Bien que ces patients se disent aveugles lorsqu'il s'agit de reconnaître des objets ou des personnes, ils ne présentent pas une cécité corticale, puisqu'ils peuvent souvent saisir et manipuler correctement les objets. Cette forme d'agnosie visuelle aperceptive de forme sévère correspond à une perturbation importante de l'analyse visuelle qui mène à la reconnaissance, tandis que certains aspects de la voie dorsale servant à la coordination visuo-motrice sont préservés.

Une deuxième forme (type II, Fig. 2), relativement légère, de l'agnosie visuelle aperceptive se traduit par des capacités préservées de reconnaissance dans les situations faciles mais par des perturbations lorsqu'il s'agit d'extraire la forme d'une situation spatiale complexe. Ces patients sont souvent peu handicapés et peuvent exécuter correctement des copies de dessins simples. La forme légère de l'agnosie visuelle aperceptive correspond à une perturbation de l'analyse visuo-spatiale, faite par la voie dorsale.

La figure 2 résume le procédé diagnostic des agnosies visuelles. Les troubles de la reconnaissance visuelle, indiqués à l'anamnèse ou objectivés lors d'un premier examen clinique, suggèrent fortement le diagnostic d'une agnosie visuelle probable. Tout d'abord, il s'agit de déterminer si le trouble de la reconnaissance est limité à la modalité visuelle, avec une reconnaissance auditive et tactile intacte. En présence d'un déficit visuel isolé, il s'agit de déterminer de quel type d'agnosie visuelle il s'agit. La copie d'un dessin globalement déficitaire suggère très fortement la présence d'une agnosie visuelle aperceptive sous forme sévère (type I). Une copie des dessins réussie sera suivie par le test de discrimination de figures superposées (par exemple le test de Poppelreuter). Dans l'agnosie visuelle associative, ce dernier test est réussi tandis qu'il est déficitaire dans l'agnosie visuelle aperceptive sous forme légère (type II).

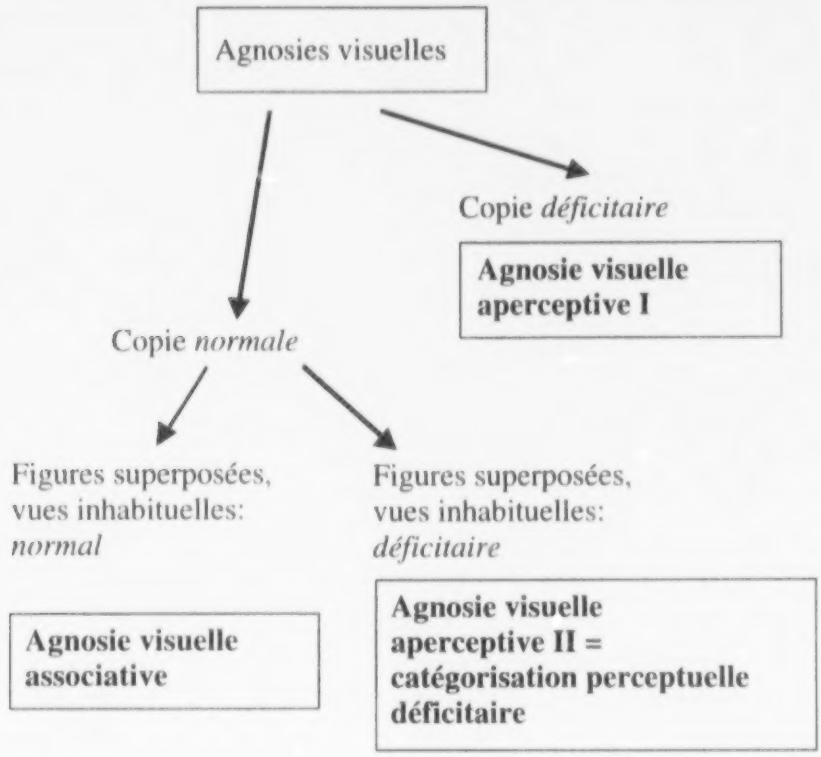
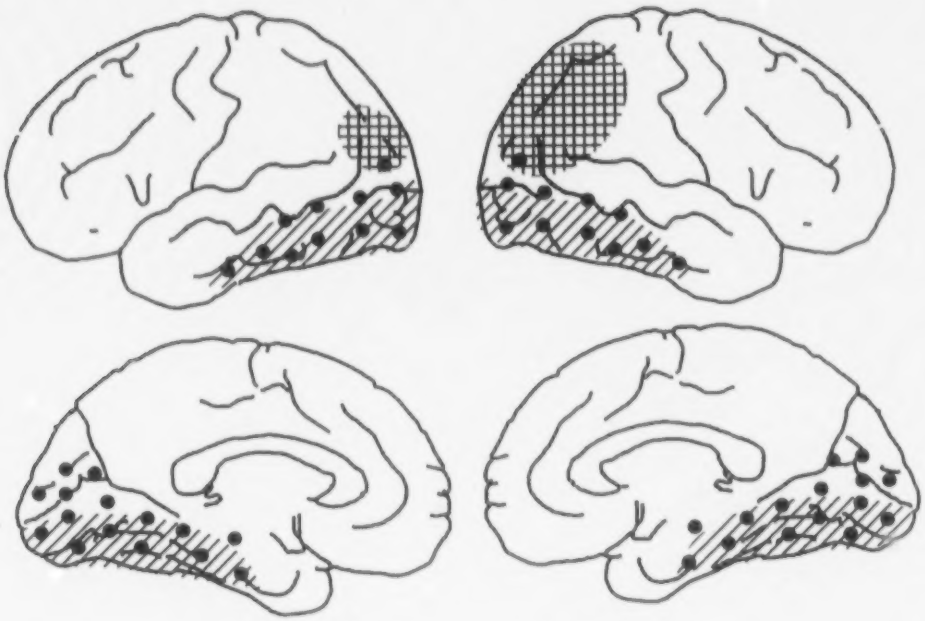


Fig. 2

Les lésions qui sont souvent rapportées en association avec des formes particulières d'agnosie visuelle impliquent des régions distinctes (Fig. 3). L'agnosie visuelle associative est souvent présente lors des lésions occipito-temporales inférieures bilatérales et l'agnosie visuelle aperceptive sous forme légère lors des lésions pariétales postérieures. L'agnosie visuelle aperceptive sous forme sévère est généralement associée à des lésions cortico-sous-corticales postérieures disséminées. Les corrélations anatomocliniques suggèrent fortement que les 3 types d'agnosies visuelles correspondent à des perturbations spécifiques: l'agnosie visuelle associative à une perturbation de la voie ventrale, l'agnosie visuelle aperceptive sous forme légère à une perturbation de la voie dorsale et une agnosie visuelle aperceptive sévère à une perturbation importante du traitement au niveau des premières aires visuelles.



Agnosie visuelle associative

Agnosie visuelle aperceptive sous forme de déficit de catégorisation perceptuelle

Agnosie visuelle aperceptive sévère (lésions cortico-corticales disséminées)

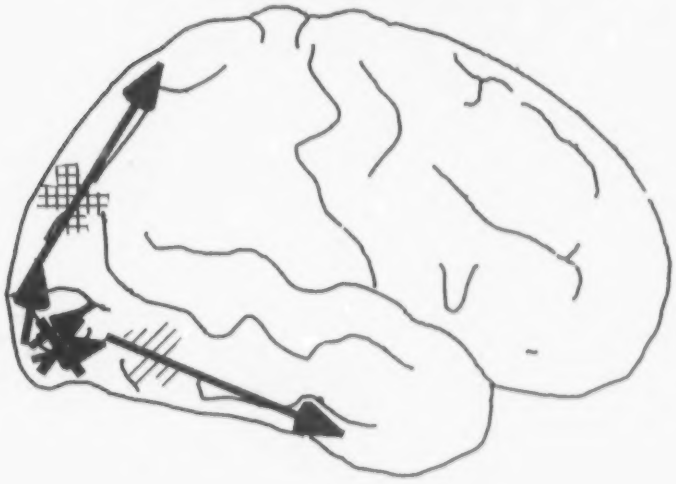


Fig. 3

Alexies – voies parallèles entre les systèmes visuel et phonémique

Les alexies dues à des lésions cérébrales focales survenues à l'âge adulte présentent des tableaux très divers et ont contribué, par ce biais, à formuler des modèles cognitifs de la lecture impliquant des voies parallèles. Seulement une petite partie des voies potentiellement impliquées a été révélée à ce jour chez l'homme.

Le modèle à deux voies (Coltheart *et al.*, 1993, Fig. 4) permet de différencier du point de vue théorique l'alexie phonologique, perturbation de la voie de conversion grapho-phonémique C, et l'alexie de surface, perturbation de la voie lexicale A+B. Les deux voies sont atteintes à des niveaux différents dans l'alexie pure et dans l'alexie profonde.

Modèle à deux voies

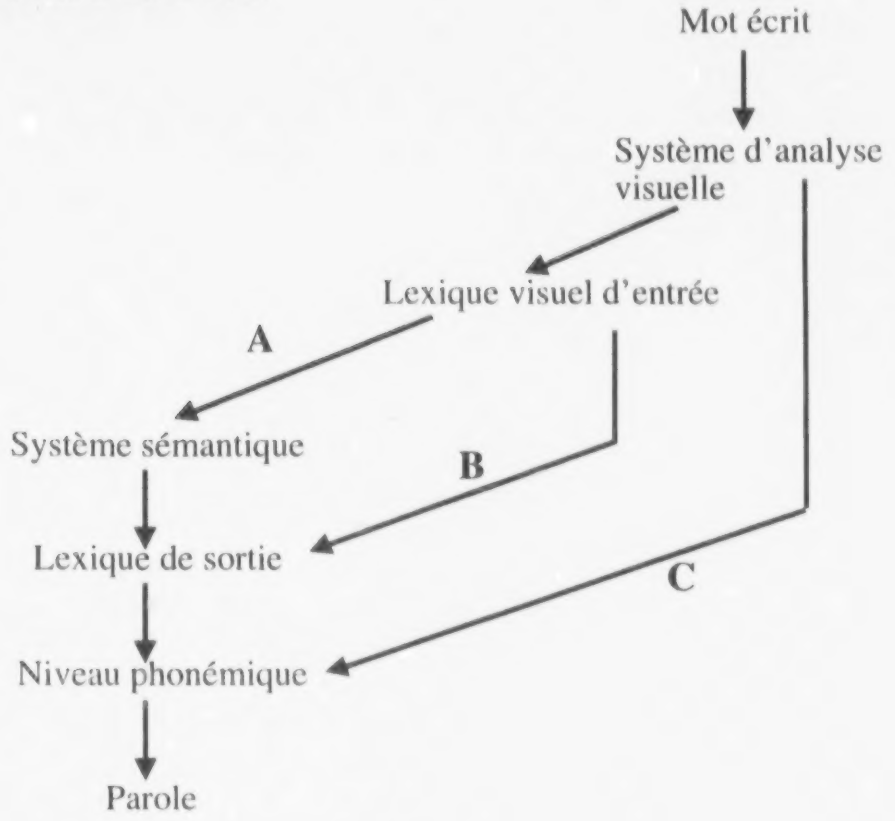


Fig. 4

Actuellement, il n'existe pas de données qui permettent de faire le lien entre les modèles théoriques de la lecture et des structures anatomiques

précises. Néanmoins, on admet que l'analyse visuelle contribuant à la lecture implique les aires visuelles occipitales et temporales inférieures dans les deux hémisphères. Les diverses fonctions lexicales ainsi que le système sémantique par contre est supporté très probablement par des réseaux distribués dans l'hémisphère gauche. Le lien étroit entre les aires visuelles et un système inféro-temporal gauche, dédié à la lecture des mots, a été démontré récemment dans une étude d'activation (Cohen *et al.*, 2000).

Actuellement, il est très difficile de comprendre comment des régions spécialisées dans la lecture sont organisées et comment leur fonctionnement est perturbé par les lésions cérébrales. On ne peut que faire appel à des modèles plus simples, comme des aires spécialisées dans d'autres types de traitements visuels. Un exemple relativement bien défini est l'aire visuelle V4, spécialisée dans l'analyse des couleurs. Comme nous l'avons mentionné plus haut, des lésions relativement larges centrées sur l'aire V4 sont associées à l'achromatopsie. Néanmoins, des études récentes démontrent qu'une lésion isolée de l'aire V4 ne produit pas des déficits de la perception des couleurs au stade chronique. Bien que présente en phase aigue, l'achromatopsie s'estompe et laisse la place à des déficits beaucoup plus subtils d'analyse de couleurs (Schoppig *et al.*, 1999; Clarke *et al.*, 1998). Des phénomènes similaires de récupération et de plasiticité corticale pourraient être impliqués dans la récupération de la lecture chez les patients alexiques.

Connexions cortico-corticales – multitude de voies au secours de l'alexique

En 1892, Dejerine a démontré que l'alexie pure, survenant suite à une lésion du cortex visuel primaire de l'hémisphère gauche, est due à une lésion associée du splénium du corps calleux, empêchant le transfert de l'information visuelle depuis le cortex visuel primaire droit vers le gyrus angulaire (ou pli courbe). Or, ce transfert pourrait emprunter de nombreuses voies parallèles, dont plusieurs viennent d'être mises en évidence par des méthodes anatomiques (Fig. 5). Suite à l'interprétation de Dejerine, de l'alexie pure comme une disconnection entre le cortex visuel droit et le pli courbe à gauche, trois voies possibles du transfert de l'information visuelle vers le pli courbe ont été proposées. La première voie implique des connexions callosales homotopiques vers la région calcarine et ensuite une deuxième connexion vers le pli courbe. Une deuxième voie implique tout d'abord des connexions de la région calcarine droite vers le pli courbe droit et ensuite des connexions callosales homotopiques vers le pli courbe gauche. La troisième connexion est

monosynaptique et relie directement la région calcarine droite au pli courbe gauche, et son existence a été démontrée chez l'homme (Clarke *et al.*, 1995). L'apparition d'une alexie pure dépend d'une perturbation des voies 2-3; une simple perturbation de la voie 1, par exemple par une destruction de la région calcarine gauche, ne produit pas l'alexie pure (Binder & Mohr, 1992). L'organisation parallèle des voies impliquées dans la lecture pourraient servir de substrat dans la récupération chez les patients alexiques.

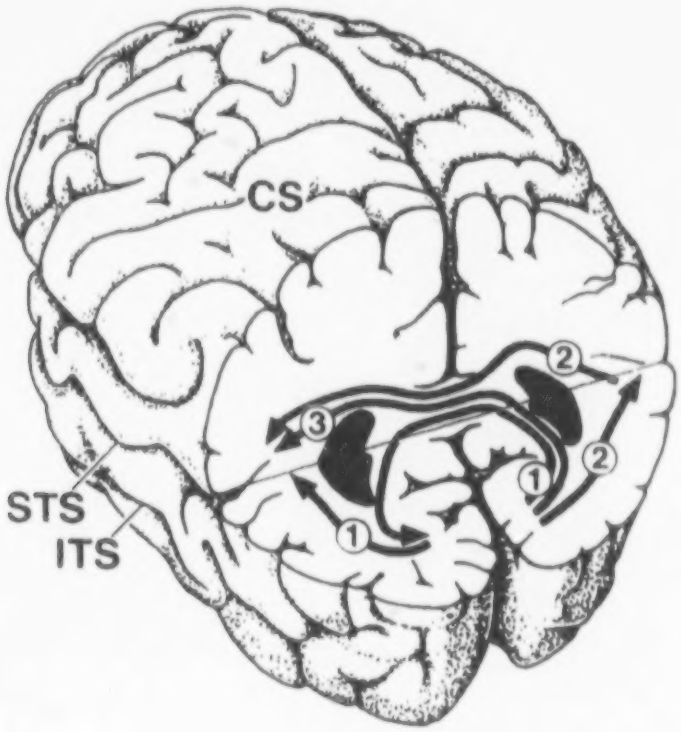
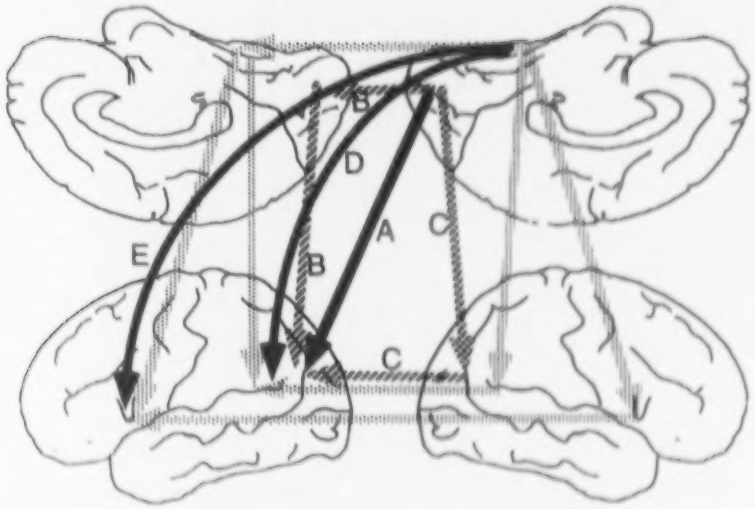


Fig. 5

Les connexions potentiellement impliquées dans la lecture ont été étudiées à l'aide de la méthode de Nauta. Il s'agit d'une méthode histologique qui permet de visualiser les axones en voie de dégénérescence antérograde, ou dégénérescence Wallérienne, qui a lieu lorsque le soma neuronal est détruit ou l'axone endommagé proximalement. Dans les cas des lésions occipitales ou occipito-temporales unilatérales, cette méthode a été utilisée pour visualiser des axones en voie de dégénérescence dans l'hémisphère controlatéral à la lésion (Clarke & Miklossy, 1990). La présence des fibres en voie de dégénérescence dans une partie de la matière grise indique que cette région reçoit des afférences monosynaptiques provenant de la région lésée. Dans plusieurs cas, une petite lésion occipitale était présente du côté

droit et des connexions monosynaptiques ont été trouvées dans le cortex occipital, temporal inférieur et au niveau du pli courbe de l'hémisphère gauche (Fig. 6). Ainsi, les connexions issues d'une région donnée ne se dirigent pas seulement vers l'endroit symétrique de l'hémisphère opposé (par exemple occipital vers occipital), mais aussi vers d'autres régions (par exemple occipital vers temporal inférieur; occipital vers gyrus angulaire). La présence des connexions callosales hétérotopiques n'est pas limitée à la région occipitale. Dans une deuxième étude, il a été démontré que le cortex temporal inférieur, connu pour être impliqué dans l'analyse visuelle de haut niveau (Clarke *et al.*, 1997), envoie des connexions interhémisphériques qui sont largement hétérotopiques. Le cas qui a été utilisé pour cette étude avait un ramollissement relativement petit de la région inféro-temporale droite (DiVirgilio & Clarke, 1997). Les connexions monosynaptiques, issues de cette région, ont été démontrées dans l'aire de Wernicke et l'aire de Broca. Ainsi l'analyse visuelle de haut niveau peut accéder par plusieurs voies parallèles, dont certaines monosynaptiques, aux deux aires du langage. De même, le fait que le cortex visuel accède en parallèle à l'aire de Broca et à l'aire de Wernicke accentue l'importance d'un traitement en réseau. Il est intéressant de noter que des connexions interhémisphériques autant hétérotopiques n'existent pas chez les espèces non humaines.



Direct heterotopic interhemispheric connections:
A: from right calcarine region to left angular gyrus
D: from right inferior temporal cortex to Wernicke's area
E: from right inferior temporal cortex to Broca's area

Multistage pathways with homotopic interhemispheric connections (as proposed by classical models):
from right calcarine region to left angular gyrus (presumed role in reading)
from right inferior temporal cortex to Wernicke's and Broca's areas (putative role in naming)

Fig. 6

Conclusion

Plusieurs pathologies courantes se trouvent à l'interface entre les traitements visuel et langagier: les agnosies visuelles, la dyslexie développementale et les alexies de l'adulte suite à des lésions cérébrales. Les observations cliniques, les patterns de récupération et les stratégies de compensation employées par les patients sont compatibles avec une organisation en parallèle du système visuel humain, telle que démontrée par des études anatomiques et physiologiques chez l'homme et chez les primates non-humains.

Bibliographie

Benson, D. F., & Greeberg, J. P. (1969). Visual form agnosia. A specific defect in visual discrimination. *Archives of Neurology, 20*, 82-89.

Binder, J.R., & Mohr, J.P. (1992). The topography of callosal reading pathways. A case-control analysis. *Brain, 115*, 1807-1826.

Clarke, S. (1994). Modular organisation of human extrastriate visual cortex: Evidence from cytochrome oxidase pattern in normal and macular degeneration cases. *European Journal of Neuroscience, 6*, 725-736.

Clarke, S. (1998). Neural basis for neuropsychological rehabilitation. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry, 149*, 73-79.

Clarke, S., Lindemann, A., Maeder, P., Borruat, F.X., & Assal, G. (1997). Face recognition and posterior hemispheric lesions. *Neuropsychologia, 35*, 1555-1563.

Clarke, S., & Miklossy, J. (1990). Occipital cortex in man: Organization of callosal connections, related myelo- and cytoarchitecture, and putative boundaries of functional visual areas. *Journal of Comparative Neurology, 298*, 188-214.

Clarke, S., Van Essen, D.C., Hadjikhani, N., Drury, H., & Coogan, T.A. (1995). Understanding human area 19 and 37: contribution of two-dimensional maps of visual callosal afferents. *Human Brain Mapping*, Suppl.1, *33*.

Clarke, S., Walsh, V., Schoppig, A., Assal, G., & Cowey, A. (1998). Colour constancy impairments in patients with lesions of the prestriate cortex. *Experimental Brain Research, 123*, 154-158.

Cohen, L., Dehaene, S., Naccache, L., Lehéricy, S., Dehaene-Lambertz, G., Hénaff, M. A., & Michel, F. (2000). The visual word form area. Spatial and temporal characterization of an initial stage of reading in normal subjects and posterior split brain patients. *Brain, 123*, 291-307.

Coltheart, M., Curtins, M., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading alound: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review, 100*, 589-608.

Damasio, A., Yamada, T., Damasio, H., Corbett, J., & McKee, J. (1980). Central achromatopsia: behavioral, anatomic, and physiologic aspects. *Neurology, 30*, 1064-1071.

Dejerine, J. (1892). Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale. *Comptes Rendus Hebdomadaires des Scéances et Mémoires de la Société de Biologie, 4*, 61-90.

Demb, J. B., Boynton, G. M., & Heeger, D. J. (2000) Functional magnetic resonnance imaging of early visual pathways in dyslexia. *Journal of Neuroscience, 18*, 6963-6951.

Di Virgilio, G., & Clarke, S. (1997). Direct interhemispheric visual input to human speech areas. *Human Brain Mapping, 5*, 347-354.

Di Virgilio, G., Clarke, S., Pizzolato, G., & Schaffner, T. (1999). Cortical regions contributing to the anterior commissure in man. *Experimental Brain Research, 124*, 1-7.

Farah, M.J. (1990). *Visual Agnosia. Disorders of Object Recognition and What They Tell Us about Normal Vision*. Cambridge, Massachusets: Bradford.

Lovegrove, W. (1993). Weakness in the transient visual system: A causal factor in dyslexia? *Annals of New York Academy of Sciences, 682*, 57-69.

Mishkin, M., Ungerleider, L.G., & Macko, K.A. (1983). Object vision and spatial vision: two cortical pathways. *Trends in Neurosciences, 6*, 414-417.

Perenin, M.T., & Vighetto, A. (1988). Optic ataxia: a specific disruption in visuomotor mechanisms. I. Different aspects of the deficit in reaching for objects. *Brain, 111*, 643-674.

Rubens, A. B., & Benson, D. F. (1971). Associative visual agnosia. *Archives of Neurology, 24*, 305-316.

Schoppig, A., Clarke, S., Walsh, V., Assal, G., Meuli, R., & Cowey, A. (1999). Short-term memory for colour following posterior hemispheric lesions in man. *Neuroreport, 10*, 1379-1384.

Skottun, B. C. (2000). On the conflicting support for the magnocellular-deficit theory of dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences, 4*, 211-212.

Snowling, M. (1995). Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading, 18*, 132-138.

Stein, J., Talcott, J., & Walsh, V. (2000). Controversy about the visual magnocellular deficit in developmental dyslexics. *Trends in Cognitive Sciences, 4*, 209-211.

Verrey, D. (1888). Hémiachromatopsie droite absolue: Conservation partielle de la perception lumineuse et des formes. Ancient kyste hémorrhagique de la partie inférieure du lobe occipital gauche. *Archives d'Ophtalomologie (Paris), 8*, 289-300.

Zeki, S., Watson, J.D., Lueck, C.J., Friston, K.J., Kennard, C., & Frackowiak, R. (1991). A direct demonstration of functional specialization in human visual cortex. *Journal of Neuroscience, 11*, 641-649.

Zihl, J., Von Cramon, D., & Mai, N. (1983). Selective disturbance of movement vision after bilateral brain damage. *Brain, 106*, 313-340.

Zilles, K., & Clarke, S. (1997). Architecture, connectivity and transmitter Receptors of human extrastriate visual cortex. Comparison with nonhuman primates. In K. Rockland *et al.* (eds), *Cerebral Cortex, Volume 12: Extrastriate Cortex* (pp. 673-652). New York: Plenum.

Figures

Figure 1. Aires visuelles et les voies dorsale et ventrale chez l'homme.

Figure 2. Schéma diagnostic des agnosies visuelles.

Figure 3. Corrélations anatomocliniques des agnosies visuelles.

Figure 4. Modèles cognitifs de la lecture à deux voies (Coltheart *et al.*, 1993).

Figure 5. Voies parallèles vers le pli courbe. Reproduit avec permission de Zilles and Clarke (1997).

Figure 6. Connexions cortico-corticales multiples. Plusieurs connexions interhémisphériques hétérotopiques ont été démontrées anatomiquement chez l'homme (flèches noires). Les voies alternatives, plurisynaptiques, en hachuré, contribuent à ces voies parallèles. Pour les travaux originaux, voir Clarke and Miklossy (1990), Di Virgilio & Clarke (1997), Di Virgilio *et al.* (1998). Reproduit avec permission de Clarke (1998).

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 83-98

Sur l'usage institutionnalisé du MEDIAL dans un centre genevois pour enfants présentant des troubles de la personnalité: quelques données

Filippo CATTAFI &
Jean-François CHAVAILLAZ
SMP Genève

MEDIAL (Moniteur d'évaluation des difficultés de l'apprenti lecteur = Evaluation monitoring of reading difficulties for beginners) is a global evaluation tool for reading including several theorical models (Chauveau, Ferreiro, Fijalkow, Sprenger-Charolles). It is used here in an institution for children presenting personality and behavioural troubles, and delayed writing skills. Regarding the reading representations (what is need of read learning?) of 24 evaluated children, 4 have functional and cultural representations of the reading; 8 have circular representation (directed toward school only) and 12 have mixed representations in spite of their reading and psychic difficulties. The representation of this learning (how to do?) seems more acute as reading is progressing; at least for children who do not presenl a strong psychotic pathology and have a good self-esteem.

1. Démarche initiale du projet

Après quelques années de collaboration enseignant/logopédiste dans le cadre d'ateliers portant sur la langue écrite, nous nous sommes arrêtés au cours de l'année 1999-2000 sur deux constats quelques peu impressionnistes, nous en convenons. D'une part, nous avons noté que l'évaluation des capacités de lecture de certains de nos élèves, présentée aux réunions périodiques de bilan, était certes nuancée, mais ne changeait pas fondamentalement. De ce constat, il se dégageait un sentiment de trop rester sur le palier des impressions et de ne pas prendre le temps d'aller dans des analyses plus fines et peut-être plus pertinentes aussi. D'autre part, pour nous permettre la mise en place de dispositifs adéquats, il nous fallait identifier, de la façon la plus précise possible, quels étaient les acquis de chacun des enfants et de cerner leurs domaines lacunaires spécifiques afin que nous puissions les accompagner dans cet apprentissage.

2. Le contexte du Centre médico-pédagogique des Vignes

2.1. L'institution et sa population

L'institution dépend de l'enseignement spécialisé et du service médico-pédagogique. Elle accueille à la journée 26 enfants répartis en deux groupes d'âge de 7 à 10 ans et de 10 à 13 ans. Dans son ensemble, le centre couvre, en terme d'enseignement spécialisé, la fourchette d'âge de la scolarité primaire en vigueur dans le canton de Genève. Ces élèves se caractérisent par une souffrance d'ordre psychique ou/et affective avec des troubles du comportement et de la personnalité diagnostiqués en consultations psychologiques. De manière générale, ces troubles provoquent chez eux des difficultés sur le plan cognitif et socio-cognitif. Le placement institutionnel s'est révélé nécessaire pour leur développement.

Ainsi, on ne peut pas considérer les difficultés d'apprentissages comme premières, mais comme un symptôme de troubles plus profonds qui empêchent l'accès aux apprentissages.

Les enfants ont été le plus souvent signalés par les enseignants de l'école ordinaire et ont subi les angoisses et la perte de l'estime d'eux-mêmes liés à l'échec scolaire avec pour chacun une trajectoire particulière.

Tout nouvel apprentissage est déstabilisant et suscite une somme de peurs (d'apprendre, de faire «faux», de ne pas être comme les «autres»...). Parfois cette angoisse conduit l'enfant vers une agressivité dirigée vers l'extérieur et en particulier vers les apprentissages, les camarades ou encore vers l'adulte. Parfois elle laisse l'enfant dans une passivité, une inhibition et au fond, une forme d'agressivité dirigée vers lui.

2.2. L'équipe des professionnels du Centre

L'équipe pluridisciplinaire de l'ensemble du Centre médico-pédagogique des Vignes se compose de 8 éducateurs, 4 enseignants, un psychologue, un médecin psychiatre, un logopédiste, une enseignante de musique.

3. Le «faire autrement»... (quelques repères)[1]

Les orientations essentielles d'une didactique spécialisée s'appuient sur les principes suivants:

1 Selon les directives de l'enseignement spécialisé (A. Barthassat, 1988).

a) L'enfant apprend en agissant sur ce qui l'entoure, avec ses pairs, sa famille, ses maîtres.
Exemple: c'est lui qui traite les informations auxquelles il donne leurs sens, sens qu'il construit lui-même.

b) L'enseignant travaille à développer les situations qui solliciteront chez l'enfant des activités langagières, mathématiques et graphiques. Il explicite ses attentes pour les tâches proposées et réajuste celles-ci selon l'évaluation.
Exemple: lire, écrire, compter ne sont pas des objectifs en eux-mêmes, mais des moyens d'apprentissage. C'est en utilisant ces moyens qu'ils se développent et se renforcent.

c) En observant les comportements et les productions de l'enfant, l'importance est donnée à l'évolution et aux acquisitions plutôt qu'à l'échec et aux insuffisances. Ses productions sont évaluées par rapport à ses progrès, ses propres compétences et les moyens de les développer.
Exemple: L'enseignant établit un bilan et une évaluation des diverses activités pratiquées par l'enfant. Il utilise cette évaluation avec l'élève afin d'élaborer la suite du travail pédagogique, en vue d'améliorer les maîtrises et les compétences.

4. Evaluer qui, quoi, pourquoi et pour qui?

Diverses questions peuvent se poser sur notre besoin d'évaluer. En fait, en nous penchant quelque peu sur cette notion, nous nous sommes arrêtés sur une sorte de conception éthique issue de l'étymologie même du terme «évaluer». Le mot se rapporte au verbe valoir, du latin «*valere*» qui signifie: être bien portant.

Il nous apparaît alors intéressant, si nous tenons compte de cette profondeur étymologique, de mettre en parallèle la notion d'évaluer avec la population d'élèves que nous accueillons dans notre institution. En effet, d'une manière ou d'une autre, presque toutes les difficultés des élèves dont nous avons la charge sont étroitement liées à une dimension psychopathologique. On se rend donc compte que les troubles psychopathologiques et la «valeur» trouvent un terrain commun dans le domaine de la santé (mentale, dans ce cas).

Dans notre volonté d'évaluer, nous recherchions la «bonne portance», la partie saine chez des enfants qui sont souvent exclusivement identifiés par leurs difficultés psychopédagogiques. Dans cette forme d'évaluation que représente la batterie MEDIAL, nous avons observé une émergence de la valeur des élèves, d'une valorisation de leurs capacités à parler de et sur leurs connaissances. En d'autres termes, il y a bien «quelque chose» sur le

plan de l'apprentissage de la lecture qui fonctionne qu'il s'agit de mettre en évidence.

Là où certains voient dans cette évaluation le besoin d'une rationalisation rassurante, la crainte d'une catégorisation arbitraire et pseudo-scientifique ou encore la tentative de maîtriser l'abyssale maladie mentale, nous y voyons également une consonance saine, fonctionnelle et adaptée.

5. Choix d'un outil évaluatif

Après avoir suivi une formation proposée par le Service médico-pédagogique (en 98-99, avec N. Schlaeppi et C. Naef) à l'approche d'un outil évaluatif concernant la lecture, le MEDIAL (Ouzoulias, 1995), nous nous sommes familiarisés à l'utilisation de cette batterie avec un groupe de 4 enfants fréquentant un atelier d'écriture-lecture. Leur mobilisation insoupçonnée dans la réflexion métalinguistique nous a conduits à présenter ce travail à l'ensemble de l'équipe afin de le diffuser et d'étendre le projet à un plus grand nombre d'enfants.

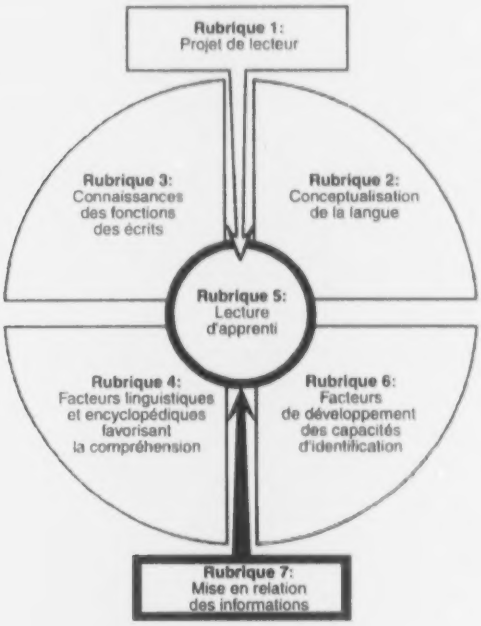
Les débats qui s'en sont suivis ont amené l'équipe institutionnelle à reconnaître la richesse psychopédagogique et la pertinence d'une telle approche évaluative qui s'inscrivait parfaitement dans l'approche générale institutionnelle d'explicitation des comportements.

De ces échanges sur le sens et la fonction de la lecture (à quoi ça sert d'apprendre à lire?), il en est ressorti une envie d'aller plus loin et d'utiliser le MEDIAL avec l'ensemble des enfants des Vignes. L'adhésion de l'équipe a été un soutien psychologique et matériel important pour permettre par exemple à un enseignant et à un logopédiste de consacrer du temps régulièrement à la passation des items du MEDIAL.

6. Le MEDIAL

Nous avons entre autres trouvé dans cette batterie, un outil nous permettant d'accompagner les enfants dans cette démarche métalinguistique en tenant compte de l'ensemble des stratégies mobilisées dans ses différentes rubriques.

Ce moniteur est structuré en 7 rubriques subdivisés en 21 items au total (Ouzoulias A, 1995, p. 7).



Rubrique 1: projet de lecteur

1. Représentation de la lecture
2. Représentation de l'apprentissage de la lecture
3. Fréquentation des livres et des lieux de diffusion

Rubrique 2: conceptualisation de la langue

4. Sens conventionnel de la lecture-écriture
5. Relation entre quantité d'oral et quantité d'écrit
6. Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit
7. Segmentation de l'écriture
8. Permanence de l'écriture d'une même unité linguistique
9. Connaissance du langage technique
10. Reconnaissance des repères typographiques de la phrase

Rubrique 3: connaissance des fonctions de l'écrit

11. Comportement avec un livre
12. Connaissance de quelques supports écrits et de leurs fonctions

Rubrique 4: facteurs linguistiques et encyclopédiques favorisant la compréhension

13. Anticiper la structure d'un récit à partir d'une image
14. Anticiper la fin d'un récit
15. Trouver un mot qui manque

Rubrique 5: Comportement d'apprenti lecteur

16. Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration

Rubrique 6: facteur de développement des capacités d'identification

17. Lexique initial
18. Connaissance des lettres
19. Conscience phonique: la syllabe
20. Conscience phonique: le phonème
21. Stratégies de mémorisation d'un mot nouveau

Rubrique 7: mise en relation d'informations diverses

Synthèse des observations sur les items 11, 13, 14

BEST COPY AVAILABLE

Il était important, en terme de valorisation de ces enfants ayant une faible estime d'eux-mêmes, de mettre l'enfant au cœur de l'activité et de la présenter comme l'explicitation de leurs connaissances acquises et non pas de leurs manques. Ainsi, la consigne de présentation était la suivante: «*Nous nous intéressons à tout ce que tu sais déjà sur la lecture pour que tu puisses faire encore plus de progrès et pour nous aider à mieux comprendre comment tu t'y prends.*»

Sur les 25 enfants de l'institution, 24 ont participé aux interview; un seul a refusé de nous accompagner dans la classe; il est arrivé aux Vignes au début de l'année scolaire et son attitude vis-à-vis du MEDIAL ne nous a pas étonnés, il manifeste très souvent son refus de participer aux activités pédagogiques portant sur l'écrit. Sur l'ensemble, tous les enfants, après un début d'activité vécu avec anxiété en raison de la nouveauté, se sont montrés enthousiastes et coopérants.

7. Quelques résultats

7.1. Leurs projets de lecteur (rubrique 1)

Cette rubrique repose sur la forme de l'entretien clinique piagétien; elle fait appel à des aspects plus qualitatifs qui se différencient des autres rubriques cotées. Nous ne présenterons que les éléments essentiels des items 1 (représentation de la lecture) et 2 (représentation de l'apprentissage) attachés à cette rubrique.

7.1.1. Représentations de la lecture

Consignes:

– *A quoi ça va te servir d'apprendre à lire?*
– *Qu'est-ce que tu peux faire quand tu sais lire?*[2]

Nous avons regroupé les réponses en 3 grandes catégories (A; B; C):

A) Les réponses «...qui reflètent des *représentations fonctionnelles ou culturelles* de la lecture (on lit pour correspondre, pour s'instruire sur la vie des animaux ou se distraire avec des BD ou des histoires)»

2 Cette 2ème question a été parfois modifiée par rapport à la formulation originale du MEDIAL qui était marquée au futur. Etant donné que certains enfants étaient déjà des lecteurs ou se considéraient comme tels, nous ne pouvions invalider leur représentation. De plus, la formulation d'origine pouvait induire chez eux le sentiment de remettre à plus tard le désir d'apprendre.

(p. 32). Pour Ouzoulias, les enfants qui donnent ces réponses ont une idée assez précise des finalités de l'apprentissage de la lecture et une expérience sociale de l'écrit.

B) Les réponses qualifiées de *scolaires* ***et*** *fonctionnelles*. Cette catégorie n'est pas prise en compte dans la batterie. Nous l'avons introduite pour ce type de population d'institution qui est souvent confrontée à des écrits fonctionnels dans la journée lors des activités d'organisation, de gestion, de discussion en groupe entre adultes et enfants (tableaux d'informations...). Les enfants qui y font référence ont d'après nous une vision fonctionnelle de la lecture qu'ils utilisent seulement à l'intérieur de l'institution. Trois enfants sur six de ce groupe ont également formulé des réponses fonctionnelles de la première catégorie (A).

C) Les réponses qualifiées de *scolaires ou circulaires*: «apprendre à lire, ça sert dans l'immédiat à répondre aux questions de l'enseignant, à gravir les échelons de la scolarité ou, bien plus tard, à apprendre à lire à ses enfants... Les finalités pratiques ou culturelles de la lecture ne sont pas évoquées. La lecture est perçue comme l'apanage des grandes personnes mais rarement dans des situations de vraie lecture» (p. 33).

Les réponses:

Il nous faut préciser ici que les réponses de certains enfants peuvent être présentes dans les trois catégories. Autrement dit, ces trois représentations se réfèrent aux réponses des enfants et non pas aux enfants eux-mêmes.

Représentations fonctionnelles ou culturelles (A)

- *A lire une carte aux trésors et des histoires, des livres avant de me coucher* (G)
- *A faire des lettres et des mots importants* (Fr)[3]
- *A lire des messages, des histoires et des livres de téléphone* (Ad)
- *A lire un panneau si t'es perdu, un bottin et des lettres d'amour* (La)
- *A lire les panneaux sur les restaurants* (Jo)
- *A lire des livres difficiles avec beaucoup de mots, de phrases et de verbes* (A)
- *A lire des journaux* (A, La, Z)
- *A lire des contrats de travail et le mode d'emploi de la Play-station* (A)
- *A lire des BD, des panneaux, des cartes, des livres* (C)
- *A aller dans d'autres pays et ne pas se perdre* (Jo, Kh)
- *A lire des livres d'animaux* (S)

3 Ici les termes «lettres» et «mots importants» sont polysémiques. Faire une lettre = former une graphie ou écrire un courrier; de même: mots important = un vocable ou un message. En discutant avec l'enfant, il nous a semblé qu'il privilégiait l'aspect du courrier, de la correspondance.

Représentations scolaires et fonctionnelles (B)

- *A lire le tableau en classe* (Je)
- *A lire les règles de l'école* (Kh)
- *A lire les petites lettres et les petits chiffres*[4] (E)
- *A lire des histoires pour le camp* (San)
- *A lire des recettes* (Fn)
- *A trouver un mode d'emploi sur l'ordinateur* (Ka)
- *A lire une liste de commissions, à lire les mots sur les boîtes et les sachets* (Ke)

Représentations scolaires ou circulaires (C)

- *A apprendre* (San, Ad, T, Kh)
- *A parler* (Je)
- *A lire* (San, Lu, Mo, Fl)
- *A écrire* (T, Sa)
- *A quand on est plus grand* (G, Fn, Mo, Da, E)
- *A avoir un travail comme policier, coiffeuse...* (Lu, Jo, Ke, Sh, E)
- *A gagner de l'argent* (Z)
- *A travailler et être utile quand on est grand et pas vider les poubelles* (Z)
- *A savoir l'alphabet et les chiffres* (Sé)
- *A éviter les fautes d'orthographe* (Lu)
- *A apprendre aux autres* (Lu, Ka, Fl)
- *A changer d'école* (Da)

Classement des réponses et discussion

Tableau 1: Répartition des réponses A B C selon les niveaux de lecture

	Lecteur (L)	Quasi-Lecteur (QL)	Non-Lecteur[5] (NL)	total
A	2	1	1	4
AB				
B				
AC	2	2	1	5
ABC	1	1	1	3
BC	1	1	2	4
C	2	3	3	8
total	8	8	8	24

A= Représentations fonctionnelles ou culturelles
B= Représentations scolaires et fonctionnelles
C= Représentations scolaires ou circulaires *(ABC=A+B+C;...)*

4 Référence au graphisme des adultes

5 Ce terme de Non-lecteur n'a qu'une valeur oppositionnelle mais ne correspond ni à notre philosophie ni à celle du MEDIAL qui considère tout enfant comme un lecteur en devenir.

D'une manière générale les répartitions des réponses selon les niveaux de lecture (L; QL; NL), définis d'après leur performance à la rubrique 5 et le jugement des enseignants, sont homogènes; l'ampleur des difficultés lexiques ne semblent pas en soi entraîner un certain type de représentations de la lecture. Par contre, seuls 4 enfants sur 24 ont des représentations exclusivement fonctionnelles (A); 12 enfants ont des représentations à la fois fonctionnelles et circulaires (AC; ABC; BC). 8 enfants ont des représentations circulaires ou scolaires (C).

Tous les enfants à des degrés divers ont eu un parcours scolaire chaotique et présentent même dans le groupe de Lecteur un retard sur l'ensemble des apprentissages de 2-3 ans; ils ont vécu une marginalisation et un «exil» vers l'institution.

Cinq des huit enfants Non-Lecteur présentent des traits psychotiques déficitaires touchant les apprentissages; l'enfant NL qui a une représentation fonctionnelle de la lecture (A) montre une personnalité «faux-self» et indifférenciée; il n'a aucune distance envers les personnes et les apprentissages. Il développe des stratégies d'évitement et manifeste de l'agressivité projetée contre ses camarades sous forme de perpétuelles moqueries. Les enfants de ce groupe NL se disent «satisfaits» de l'institution même s'ils se retrouvent en désaccord avec leurs parents (conflit de loyauté).

Tous les enfants Quasi-Lecteur souhaitent réinsérer le circuit ordinaire; un enfant est déjà intégré à temps partiel en classe spécialisée. Les types de représentations majoritairement de type C (7 sur 8 enfants) peuvent traduire une volonté d'accéder à cet apprentissage qu'ils savent difficile pour eux (sur-investissement exclusif du rôle de l'école).

Dans le groupe Lecteur, 2 enfants ont déjà rejoint le circuit ordinaire à temps partiel; 4 d'entre eux présentent des traits psychotiques partiellement déficitaires et se montrent particulièrement «blessés» par le placement institutionnel. 6 sur 8 ont des représentations en partie circulaires et scolaires (C); 2 enfants nous fournissent exclusivement ce type de réponses. L'un se montre «hyper-adapté», avec de fortes décharges comportementales après des activités soutenues en intégration scolaire ordinaire; l'autre souffre d'un syndrome physique provoquant un ralentissement moteur et intellectuel.

7.1.2. Représentation de l'apprentissage

Consignes:

- *A ton avis qu'est- ce qu'il faut faire pour apprendre à lire?*
- *Comment ça se passe dans la classe? Qu'est-ce que tu lis?*
- *As-tu un livre de lecture, des petites histoires que tu colles dans un cahier, des affiches... ou autre chose?*

Dans ce deuxième thème d'entretien avec les enfants, *on s'efforce de faire expliciter à l'enfant de quelle manière il se représente ce qu'il doit faire pour apprendre à lire*. Il s'agit là du «comment faire»? «En quelque sorte, on s'efforce de faire ainsi apparaître les recommandations qu'il se fait à lui-même pour lire et apprendre à lire» (connaissances méta-cognitives) (Ouzoulias, *op. cit.*, p. 36).

Nous n'avons pas pris en considération le premier type de réponses se référant au fait que l'enfant ne donne aucun sens à son statut d'écolier en répondant le plus souvent: «*je ne sais pas*». En effet, aucun des enfants des Vignes n'en est resté là; après une relance de notre part ils ont tous, plus ou moins, enrichi leur réponse.

«Un second type de réponses décrit seulement des attitudes générales non spécifiques de la lecture. Si les mots –lire-, -regarder-, -écrire-, sont prononcés, ils le sont dans un emploi très vague.» (Ouzoulias, *op. cit.*, p. 38). Beaucoup d'enfants des Vignes formulent ce type de réponses, même si par la suite ils les affinent comme si une première attitude était d'évoquer systématiquement la dépendance fonctionnelle à l'adulte pour cet apprentissage. Majoritairement, ces enfants sont du groupe 7-10 ans sauf deux. L'un souffre d'une psychose très déficitaire et l'autre d'une forte déprivation socioculturelle. 5 sont NL; 3 sont QL et 3 sont L.

Les réponses de second type

- *il faut regarder un livre et travailler avec la maîtresse* (Sé)
- *à aller à l'école* (G, Sh, Ka, La)
- *il faut beaucoup lire des livres* (Fr)
- *il faut écrire et bien entendre* (Je)
- *il faut bien apprendre* (Ra)
- *il faut écrire et faire des calculs à l'école* (Fn)
- *il faut être calme* (La)
- *il faut manipuler des étiquettes* (T)
- *il faut regarder des lettres* (G)
- *il faut écrire* (Sa)

«Une troisième catégorie de réponses fait appel à des termes spécifiques de la langue écrite comme «histoire», «phrases», «mots», «syllabes»... qui

attestent que l'enfant concentre son travail sur certaines catégories lexico-grammaticales, mais l'usage des verbes reste d'un emploi peu spécifique» (Ouzoulias, 1995, p. 39). 1 enfant est NL, 3 sont QL et 3 sont L.

Les réponses de troisième type

- *il faut lire «mon bateau» et je lis «mon-ba-to»* (découpage syllabique) (Fn)
- *il faut regarder dans le dictionnaire, dans le «a», le «b»...* (Mo)
- *je lis et je réfléchis et il faut lire des livre*[6](An)
- *il faut écouter, lire les sons, tous les sons* (Fl)
- *il faut être intelligent, connaître l'alphabet, les lettres* (Kh)
- *il faut d'abord aller à l'école, savoir l'alphabet, les grandes et les petites lettres* (E)
- *il faut de la concentration, de l'aide des adultes qui doivent expliquer l'alphabet, moi je suis dyslexique, mon père me l'a dit* (Jo)

«Un quatrième type de réponses montre que les enfants relient des termes du vocabulaire de la langue écrite (mots, phrases, syllabes...) à des actions comme «reconnaître», «deviner», «réfléchir», qui expriment une activité mentale spécifiée» (Ouzoulias, 1995, p. 39). Très peu d'enfants des Vignes formulent ces réponses plus complexes. Tous appartiennent au groupe L et QL.

Les réponses de quatrième type

- *il faut prononcer les syllabes* (Fr; Lu)
- *il faut écouter et essayer par petits mots d'abord* (Ke)
- *il faut apprendre les mots et reconnaître les sons, comme le «ph», c'est difficile, mais nécessaire* (Da)
- *il faut d'abord apprendre l'alphabet, puis faire des sons, après quand je commence à lire, je me dis: est-ce que j'arriverai à tout finir?* (C)
- *il faut savoir les lettres de l'alphabet, les sons et les apprendre en classe* (Z)

Nous avons, par ailleurs, rajouté une catégorie «inclassable» car un des enfants a donné la réponse suivante et n'a pas pu aller plus loin.

- *pour apprendre à lire il faut aller dans l'autre coin de ma tête* (San)

A priori, la représentation de l'apprentissage semble s'affiner avec le niveau de lecture mais les enfants du 4ème groupe semblent présenter un profil psychopathologique moins déficitaire également.

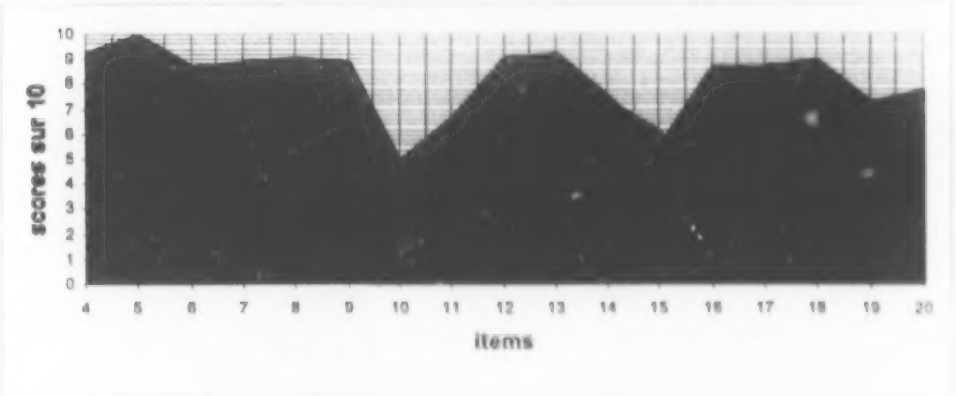
6 Il est intéressant de constater que cet enfant emploie le «je» pour accompagner le verbe lire et réfléchir, ce qui peut montrer son implication dans l'acte de lire.

7.1.3. Quelques premiers résultats plus qualitatifs

Pour répertorier les réponses des rubriques 2, 3, 4, 5, 6 (items 4 à 20), nous avons opté pour un traitement d'ensemble en distinguant les réponses des deux groupes d'enfants (7- 10 ans et 10-13 ans). Nous avons effectué les moyennes des scores pour chaque item et ramené le score de chacun d'eux au coefficient de 10.

De cette manière, on voit apparaître les moyennes de réussite pour chaque item dans l'ordre de leurs passations. Cela permet d'observer d'une part les items les mieux réussis pour chaque groupe et d'autre part de comparer les performances de ces deux mêmes groupes. C'est ce que montre le graphique ci-dessous.

Graphique 2: Scores pour chaque item coté pour les deux groupes d'enfants



en clair: enfants de 10-13 ans en foncé: enfants de 7-10 ans

Commentaires

- La première observation évidente se rapporte au fait qu'il existe globalement une différence en terme de «performances» entre les deux groupes. En moyenne, les enfants du groupe 10-13 ans obtiennent de meilleurs scores. Le niveau des capacités en lecture serait donc plus élevé en fonction de l'âge mais tendanciellement, les plus petits peuvent progresser dans leurs apprentissages aux Vignes; la plupart des enfants plus âgés suivaient d'ailleurs leur scolarité dans le groupe des petits.
- La deuxième observation est liée à l'écart existant entre les deux groupes sur des items précis. En effet, on constate une différence de moyennes importante pour l'item 6 (Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit: 4.86 versus 8.76), pour l'item10 (Reconnaissance de repères typographiques de la phrase: 0.75 versus 5), et pour l'item 16

BEST COPY AVAILABLE

(Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration: 3.13 versus 8.73); ce dernier item constitue à lui seul la rubrique 5 qui est le comportement d'apprenti lecteur.

Item 6: Relation entre nombre de mots à l'oral et à l'écrit

Selon les auteurs du MED!AL, la tâche proposée dans cet item «permet d'affiner l'observation des connaissances de l'enfant sur la relation oral/écrit» (p. 48). Il s'agit donc d'observer si l'enfant est capable de distinguer sur des étiquettes des groupes de mots qui se suivent et qui ont un sens (*nous dessinons, un tout petit parapluie jaune, mange ton pain*) quand l'adulte les lui dit oralement. Dans cet item la réponse est soit juste soit fausse, on ne prend pas en considération la reconnaissance d'un ou deux mots mais du groupe entier.

D'après les travaux d'Ouzoulias, cette tâche est réussie très moyennement par les enfants du CP (cours préparatoire, 7 ans). L'hypothèse que l'on peut formuler pour expliquer cet écart peut être celle qui se rapporte à la connaissance du lexique écrit; les enfants de 10-13 ans posséderaient une reconnaissance d'un lexique écrit initial plus large que ceux de 7-10 ans. Nous avons également constaté, comme Ouzoulias, que les réponses des enfants du groupe 7-10 ans n'étaient pas totalement aberrantes. Pour *«un tout petit parapluie jaune»*, les enfants du haut ont souvent montré l'étiquette *«un petit parapluie»* ou *«un tout petit parapluie»*. Ils reconnaissaient donc quelques morphèmes lexicaux, mais pas l'ensemble du groupe; une certaine longueur était donc prise en compte.

Item 10: Reconnaissance des repères typographiques de la phrase

Comme on peut l'observer sur le graphique 2, cet item est le moins bien réussi de l'ensemble de la batterie autant pour les enfants plus âgés (les scores atteignent juste la moyenne 5 et sont proches des scores obtenus par Ouzoulias 4,8) que pour les plus jeunes. Mais l'écart et la faiblesse de la moyenne du groupe 7-10 ans semble significatif. Pour Ouzoulias, *«la notion de phrase est souvent implicite dans l'apprentissage de la lecture et de nombreux enfants confondent phrase et ligne»* (p. 56). Cette confusion est apparue très fréquemment chez tous les enfants des Vignes. Cependant, certains enfants de l'école du bas, arrivant de la division ordinaire souvent au moment de la 2P/3P semblent être plus familiarisés avec la reconnaissance des repères typographiques de la phrase (majuscule, point). D'autres, une minorité, étaient lecteurs et, en oralisant, construisaient le sens sans appui typographique. Toutefois, la grande majorité des enfants n'arrive pas à définir le mot *phrase* ni identifier celle-ci. Ouzoulias insiste

sur l'importance de la construction des repères typographiques dès 7 ans en proposant par exemple d'exagérer la taille des majuscules et des points afin d'inviter les enfants à «comprendre chaque bout d'histoire» (p. 57).

On peut aussi noter que les items 6 et 10 font partie de la même rubrique (conceptualisation de la langue) et que la moyenne de la rubrique 2 n'est pas plus faible que la moyenne des autres rubriques. Les résultats et les écarts observés sont donc spécifiques à ces items.

Item 16: Construction du sens d'une phrase accompagnée d'une illustration

«Cet item propose la seule tâche de lecture de toute la batterie, c'est le seul moment où l'enfant doit chercher un sens à l'écrit» (p. 68). La cotation de celui-ci est complexe car il s'agit de voir si l'enfant «fait converger ici les savoir-faire acquis dans les divers domaines concourant à la tâche de lecture» (p. 68). Nous n'avons pas encore eu le temps de nous plonger dans l'analyse fine proposée par le MEDIAL, toutefois nous pouvons noter que chez les petits des Vignes, 3 enfants ne s'intéressent pas au texte et se contentent d'énumérer les éléments de l'illustration, voire projettent sur elle des événements imaginaires à partir de quelques indices partiels. Deux sont NL; un est QL.

– *c'est des ours* (Sé)
– *il neige* (San)
– *des copains ours* (Fn)

D'autres enfants (2) s'intéressent au texte en faisant un lien de sens avec les images, mais «il s'appuie sur une représentation approximative de la structure de l'écrit» (p.71). Trois enfants du groupe 7-10 ans semblent avoir compris (mais cela mérite une analyse plus fine) le principe décrit par Ouzoulias: 1 mot écrit = 1 mot oral, mais leurs connaissances sur le plan lexical et sur les correspondances graphème-phonème restent encore pauvres. Deux enfants semblent avoir compris quelles stratégies utiliser pour lire; ils conjuguent à la fois hypothèses et inférences sur le sens, adressage et assemblage. Toutefois leurs connaissances restent encore imprécises et mouvantes. Enfin, trois enfants sont des lecteurs à part entière et qualifient même la tâche de facile.

Pour l'ensemble des enfants des Vignes, le second texte semblait plus simple ou du moins ils montraient une meilleure réussite.

Chez les enfants plus grands, 9 sont des lecteurs suffisamment «chevronnés» pour lire ces deux textes, somme toute assez simples pour eux. Ils creusent ainsi l'écart présenté dans le graphique 2. Un enfant

s'intéresse au texte en essayant d'établir des liens de signification avec l'image, mais ses connaissances lexicales, morphosyntaxiques et phonographiques restent très pauvres. Enfin, un autre a des connaissances de certains mots et de certaines correspondances, mais comme le dit Ouzoulias: «...il semble pris dans une contradiction entre la reconnaissance des unités et la construction du sens. Tout se passe comme s'il était poussé alternativement d'un côté (reconnaître les mots) puis de l'autre (construire un sens) par un conflit entre des exigences d'attention contradictoires. Il a encore du mal à mettre en relation et à conjuguer les deux types d'informations» (p. 73). Ce conflit peut le mettre dans un état de confusion et d'anxiété très important.

8. En guise de conclusion... un tremplin pour des propositions

La conclusion de ce travail est toute provisoire car nous sommes en train de réfléchir sur les aides concrètes et spécifiques à apporter aux différents enfants. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà dire que ce projet, par le biais des différentes rubriques présentées dans le MEDIAL, nous a permis de voir plus clair dans les stratégies d'apprentissage de la lecture. La relation interactive qu'impose la passation des items du MEDIAL met les enfants dans un rapport de confiance et nous avons été étonnés par tout ce qu'ils pouvaient évoquer de leurs représentations de la lecture et de son apprentissage.

A travers cette activité, nous avons découvert les enfants du groupe des 7-10 ans, surtout les non-lecteurs qui arrivent aux Vignes. Il y a eu avec les plus petits un contact plein de fraîcheur et d'émotion. Nous avons remarqué que bien qu'ils ne sachent pas lire, cela ne veut pas dire qu'ils ne connaissent rien à la lecture et le MEDIAL permet de mettre en évidence et de renforcer ces connaissances. Ainsi, il nous paraît important de faire passer cette batterie le plus tôt possible, lorsque les enfants arrivent aux Vignes. De cette façon, l'enseignant peut obtenir des indications précieuses pour proposer différentes activités pédagogiques. Par exemple, il est important de travailler sur le lexique par champ sémantique ou la conscience syllabique. Aux yeux de certains d'entre nous, ces propositions de travail peuvent sembler désuètes, mais nous l'avons vu, elles représentent des acquis majeurs pour accéder à la lecture.

Pour les «apprentis lecteurs performants» et les lecteurs, le MEDIAL (CP) nous a permis d'envisager des pistes de propositions d'activités centrées plus sur le lien du code et du sens (comme ce qui est proposé dans la rubrique 5) sans négliger une approche textuelle par ailleurs. Actuellement,

nous projetons d'utiliser le MEDIAL (CE1 individuel et collectif) ou le LMC (Khomsi, 1990).

Nous avons également constaté que certains enfants présentant une psychopathologie importante étaient difficilement atteignables malgré l'important étayage de l'adulte. On présuppose que leurs difficultés lexiques ne sont pas seulement dues à des carences d'ordre cognitif et métacognitif, mais aussi et surtout à des difficultés psychoaffectives majeures. Mais même en présence de ce type de difficultés, la passation «étayée» du MEDIAL permet de trouver des pistes pour un accompagnement psycho-pédagogique personnalisé.

Références

Barthassat, A. (1988). *Orientations de l'enseignement spécialisé*. SMP Genève, document non publié

Elliot, N. (1993). En observant l'apprenti lecteur. In L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Eds), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 145-159). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Khomsi, A. (1990). *LMC: lecture de mots et compréhension*. Paris: Editions du CPA.

Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté: évaluer, comprendre, aider (CP, CE1)*. Paris: Retz.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 99-110

Quel statut pour l'écrit en l'absence de langage oral? De l'écrit à la langue des signes

Shirley VINTER
Université de Franche-Comté
Ecole d'Orthophonie

We propose to show a case study,of a child with a severe deafness and serious troubles of aphasic type. Until the age of 7, written language was her only means of communicating, then there was a progressive transfer from written to sign language. Presently 16 and a half years old, communicating by sign language is still rudimentary, in production as well in comprehension; she uses written language when there are difficulties of communication. This case study raises numerous questions.

L'exposé présenté concerne l'articulation entre la réflexion sur les modèles théoriques actuellement proposés pour expliquer le fonctionnement et les dysfonctionnements du langage écrit et la démarche de prise en charge éducative et thérapeutique de cas singuliers rencontrés dans la pratique de l'orthophonie. Les techniques de remédiation peuvent, dans les principes et dans des situations fréquentes, être directement inspirées par l'une des théories en vue, mais certains cas, par leur complexité, leur caractère paradoxal nécessitent une remise en question des modèles qui, comme il se doit, peut être une source de progrès.

Dysphasie ou trouble très sévère du langage oral et difficultés d'apprentissage de la lecture sont très fréquemment associées. Un déficit du langage oral est un prédicteur très fort de difficultés de l'apprentissage du langage écrit. La plupart des chercheurs accordent également une importance décisive à la «conscience phonologique», c'est-à-dire à la capacité d'identifier et de manipuler de façon opérationnelle les composants phonologiques des unités linguistiques (Gombert, 1990) comme élément de base de cet apprentissage. Cette notion de conscience phonologique était déjà centrale dans les travaux de Borel-Maisonny (1967, p. 278) pour qui apprendre à lire nécessitait *«intelligence de la langue et maîtrise du code phonologique»*.

Dans cette perspective, de nombreux auteurs proposent des techniques de remédiation centrées sur l'entraînement des capacités phonologiques aussi bien dans le cadre de la prévention (Zorman, 1999) que dans celui du

traitement (Issoufally & Primot, 1999). On ne compte plus les outils et «exercices rééducatifs» qui sont proposés tous les ans aux orthophonistes.

Plaza, plus nuancée, conclut que

> si certaines habiletés phonologiques (relevant de la sensibilité phonologique) peuvent être considérées comme des éléments facilitant l'apprentissage de la stratégie d'assemblage, en revanche les défaillances métaphonologiques sont davantage des corrélats ou des conséquences des difficultés lexiques, dont elles sont en quelque sorte l'écho. (1999, p. 23).

L'apprentissage de la lecture a été envisagé comme une suite d'étapes ou stades, trois ou quatre selon les auteurs. L'ordre des stades est fixe et la présence obligatoire; aucun d'eux ne pouvant être évité. Le modèle de Frith (1986) est le plus fréquemment proposé par les chercheurs. Il comporte trois stades, chacun caractérisé par une stratégie ou procédure de traitement spécifique: *la stratégie logographique, la stratégie alphabétique et la stratégie orthographique*.

Le traitement logographique comme phase d'acquisition est cependant remis en question par un certain nombre de chercheurs[1]. Mais ce modèle, s'applique-t-il dans tous les cas? S'il existe différentes voies d'accès au langage oral, ne pourrait-il pas exister différentes voies d'accès à l'écrit? et, à la limite, peut-on lire sans phonologie?

Tous les enfants présentant une grave pathologie – déficients mentaux, infirmes moteurs cérébraux, déficients auditifs, dysphasiques – ne peuvent pas construire un modèle phonologique interne et pourtant certains de ces enfants accèdent à la lecture par d'autres voies.

Une nouvelle interrogation se présente alors: s'il existe différents niveaux de langage oral, pourquoi n'existerait-il pas différentes étapes de langage écrit? Exigent-ils tous alors les mêmes pré-requis? Se posent, avec la question «Qu'est-ce que lire?», des questions portant sur les fonctions de la lecture «pourquoi lit-on?» et sur les objectifs des interventions orthophoniques.

Une étude de cas

Nous nous proposons de présenter le cas d'une enfant déficiente auditive profonde du premier groupe (90 dB. de perte moyenne) avec des troubles graves du langage c'est-à-dire une enfant ne possédant aucune compétence langagière, ni réceptive ni expressive, par conséquent n'ayant d'une part aucune possibilité de mettre en place un modèle phonologique même très

1 Pour une discussion approfondie de la question, *cf.* Casalis, 1995, chap. II.

rudimentaire et d'autre part aucune possibilité de comprendre le langage ou de parler.

Florence arrive dans le service pour suspicion de surdité à 12 mois 20 jours. C'est sa gardienne qui s'inquiète et se demande si l'enfant entend bien. Elle est née à terme, a deux frères, un de 6 ans et un de 4 ans. L'aîné a parlé tard et mal selon la maman, mais n'a eu besoin d'aucune aide.

L'enfant présente un retard psycho-moteur, se tient difficilement debout. Particulièrement instable, elle ne regarde jamais l'adulte et tout jeu avec elle est impossible. Elle a en outre des problèmes de déglutition, bave beaucoup. Elle se comporte comme une déficiente auditive très profonde; à l'examen clinique, aucune réaction auditive même à des bruits très forts comme à la grosse caisse, n'est observée et sa production se compose uniquement de [oe] sans aucune mélodie.

Elle est appareillée à 13 mois, de deux contours d'oreille. Les parents, le père et la mère, sont particulièrement impliqués dans l'éducation de leur fille, conscients aussi de ses difficultés. Ils choisissent d'utiliser le Langage Parlé Complété (L.P.C.) et participent à de nombreux stages. Ils deviennent rapidement très performants et utilisent ce moyen de communication de façon permanente avec l'enfant.

A 20 mois (âge d'appareillage: 7 mois)[2], elle commence à marcher. Aucun progrès n'est noté, ni sur le plan des réactions auditives, ni sur le plan de la communication.

A 26 mois (âge d'appareillage: 13 mois), les progrès observés sont très faibles.

Sur le plan de la communication, les conduites de base du dialogue, alternance des tours de rôle et attention conjointe, ne sont toujours pas installées, aucun jeu n'est possible avec elle. Au niveau du langage, la compréhension, malgré une utilisation intensive du L.P.C., est impossible, même pour les mots les plus simples comme «papa», «pipi», ou «maman», mots habituellement compris par les enfants sourds en quelques jours. Sa production reste très stéréotypée, toujours [oe] auquel s'ajoute [m] très allongé, ces émissions n'ont aucune modulation. Ses performances cognitives ne peuvent être évaluées, compte tenu de son instabilité, de ses réactions floues et de son temps de latence particulièrement important.

2 Il est préférable de parler en âge d'appareillage quand il s'agit d'un enfant sourd, au moins dans les premières années.

Une audiométrie comportementale s'avère inefficace et nous ne pouvons encore apprécier ses réponses au bruit.

Cependant, elle commence à regarder l'adulte (peut-être les doigts qui bougent autour du visage l'attirent-ils?) et est sensible à la vibration, ce qui permet de commencer un travail avec elle aussi bien en éducation précoce (vibrateur, grosse caisse, tambourin) qu'au domicile (utilisation des objets qui provoquent une vibration).

A 2 ans, 6 mois (âge d'appareillage: 17 mois), les progrès en 5 mois sont remarquables[3] et commencent à montrer une dissociation importante entre communication et langage.

L'attention conjointe et l'alternance des tours de rôle sont mis en place: les jeux (donner et prendre, le jeu de ballon, de cubes...) sont possibles. Cependant, le «jeu à faire semblant» n'est pas acquis. L'hypothèse d'un trouble important de la communication est écartée.

Les conduites intentionnelles apparaissent; ses comportements sont adaptés aux situations. Un jour lors d'une séance d'éducation précoce, elle demande qu'on l'installe sur une chaise, apporte un réveil et fait un geste en direction de sa maman pour lui demander de «dormir». Elle a bien mémorisé un jeu que nous avions fait trois jours auparavant; l'activité consiste à mettre la tête sur la table et à la lever brusquement dès que le réveil sonne.

Cependant, elle ne réagit pas à son nom, même prononcé à voix très forte et, malgré une utilisation permanente du L.P.C., aucune compréhension du langage n'apparaît. Signalons cependant qu'elle regarde l'adulte, mais les mouvements des lèvres n'ont aucun sens pour elle. Sa production est toujours aussi stéréotypée et ne comporte que deux sons [oe] et [m] sans aucune mélodie.

Les premières réactions à l'acoustique sont notées très peu de temps après: Florence par exemple, entend la sonnerie du réveil pendant un jeu. Elle se conditionne à la vibration et associe vibration et acoustique. Les sensations vibratoires sont rapportées à l'audition: elle porte le doigt à son oreille à chaque sensation. Une audiométrie comportementale commence à être possible. L'enfant est atteinte d'une surdité profonde du premier groupe.

Une consultation neurologique est demandée; l'examen permet de mettre en évidence une hypotonie axiale et segmentaire, un syndrome cérébelleux

3 Dus à une implication assez exceptionnelle de son entourage.

axial et segmentaire; il existe une importante apraxie bucco-linguo-faciale. Le bilan conclut à un problème de maturation au niveau du tronc cérébral.

A 2 ans, 11 mois (âge d'appareillage: 22 mois), les progrès notés concernent surtout son comportement dans la vie quotidienne: elle est propre dans la journée, boit au verre et commence à manger seule. Sa démarche est encore chancelante avec des difficultés d'équilibre. Elle peut faire partie d'un groupe d'éducation précoce qui comprend trois enfants sourds profonds. Elle semble éprouver du plaisir à retrouver deux fois par semaine ses camarades. Pour les parents, cette situation est difficile: la lenteur des progrès de l'enfant, son absence totale de réactions à tout ce qui est langage leur apparaît de façon plus nette par comparaison avec les deux autres enfants qui, malgré leur surdité, progressent très rapidement.

Devant cette absence totale de résultats – l'enfant ne disposant toujours d'aucun moyen de communication, ce qui engendre un certain nombre de comportements négatifs (colère...) – malgré une utilisation intensive du L.P.C., en accord avec les parents, la communication totale est proposée; les signes de la Langue des Signes seront associés dans un premier temps au L.P.C. Les parents commencent à apprendre la Langue des Signes. Dès qu'ils acquièrent une certaine compétence, ils l'utilisent aussi dans leur communication quotidienne.

A 3 ans, 2 mois[4], les réactions auditives de l'enfant sont de plus en plus fines, mais elle ne réagit qu'aux bruits. Elle ne montre aucun intérêt pour le langage oral ou pour la Langue des Signes; la compréhension reste impossible.

L'enfant commence à être plus attentive aux activités de manipulations d'objets (associations de couleurs, de formes...). Elle donne sens aux photos et aux images. Une déficience intellectuelle importante peut être totalement écartée. Cependant, elle redevient très instable dès que nous abordons des activités de chants, de comptines, même avec des gestes. Les difficultés d'acquisition du langage qu'elle présente sont concomitantes d'une absence de jeu symbolique et d'une extrême pauvreté du dessin; à 3 ans, 5 mois, Florence est au stade du gribouillis.

Cependant, malgré une instabilité très importante, lors d'une séance d'éducation précoce, **elle reconnaît son prénom écrit sur une étiquette. Question**: reconnaît-elle le carton qui est toujours mouillé? En effet, elle bave beaucoup et son étiquette présente un aspect très particulier. Mais,

4 Compte tenu de l'absence de progrès au niveau du langage, l'âge d'appareillage n'a plus de sens ici, nous ne l'indiquons plus.

même si ce n'est qu'une reconnaissance du carton, celle-ci est très gratifiante pour les parents; c'est la première fois que Florence «accroche» à une activité et **la réussit plus rapidement que les autres enfants du groupe.** A notre grande surprise, malgré des changements du support au niveau de la forme (rectangle, ovale, rond..), son prénom est toujours reconnu et elle comprend très rapidement que c'est le sien et que chaque enfant en possède un.

Cette reconnaissance est de courte durée puisque Florence, après les vacances de Noël, a tout oublié, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres enfants du groupe. Nous sommes obligés de reprendre les différentes étapes qui ont amené à la reconnaissance du prénom. L'enfant a des difficultés de mémorisation, ses acquisitions sont instables et si nous voulons tenter la compréhension de l'écrit, il faut que l'écrit devienne, à la maison aussi, le moyen de communication. Il a fallu alors, avec les parents, revoir notre projet, nos objectifs «l'écrit dans quel but?»... Il paraissait évident que cette enfant avait besoin d'un moyen de communication car elle commençait à présenter des troubles important du comportement. Quel système alternatif pouvait-on tenter d'installer **si ce n'est l'écrit?** Toujours très impliqués dans l'éducation de leur enfant, les parents ont rapidement installé des étiquettes partout à leur domicile. Les photos de la famille sont toutes accompagnées d'étiquettes. Le travail avec l'écrit s'intensifie aussi bien dans le petit groupe d'éducation précoce qu'à la maison. Elle reconnaît son prénom et celui des autres enfants. Elle commence également à différencier son prénom (Florence) d'autres prénoms commençant par F (Françoise). Nous pouvons à présent utiliser des mots présentant des ressemblances phonético-graphiques, comme par exemple *poupée* et *poisson.* Son lexique s'élargit un peu, quelques formes verbales de la vie quotidienne, *mange*, *boit*, *dort* s'ajoutent aux prénoms déjà mémorisés.

L'enfant est acceptée dans une école maternelle et ne présente aucun problème d'adaptation. L'enseignante comprend très rapidement ses difficultés et accepte de travailler avec elle par l'écrit. Dans cette classe, le prénom des enfants est écrit sur les tables, sur les porte-manteaux, sur les différents documents qui leur sont distribués pour travailler. C'est toujours Florence qui les distribue en classe, et elle devient vite très compétente.

Après quatre mois de travail intensif en éducation précoce, à la maison et à l'école, il semble bien que le langage écrit pourrait devenir un moyen de communication. Les parents n'abandonnent pas pour autant la communication totale et la Langue des Signes.

Une deuxième consultation neurologique signale une amélioration du syndrome cérébelleux noté quelques mois auparavant.

A 4 ans, 1 mois, les progrès de Florence sont surprenants. Elle donne sens à un certain nombre de mots: des substantifs de la vie quotidienne, des formes verbales, des adjectifs, ... Sa mémoire visuelle devient particulièrement performante: à 4 ans, pendant une séance de rééducation, elle devait associer le mot *poupée* à une image qui était sur son cahier. Nous n'étions pas à la bonne page, mais Florence savait exactement sur quelle page de son classeur elle pouvait retrouver le même mot écrit.

Quand l'enfant a acquis une cinquantaine de mots, que ses acquisitions ont été stables, nous avons aussitôt proposé les questions: *Qui?*, *Quoi?*, *Que fait...?*, puis *Où?*, et nous avons utilisé les bulles. Le contenu a été choisi en fonction de ses besoins de communication. Florence a pu ainsi différencier les sujets, leurs actions et les objets.

Le plus difficile a été de faire comprendre à l'enfant que ces étiquettes constituaient un *système* qui pouvait lui permettre d'exprimer ses désirs et même de donner des informations... Pour l'aider, les parents utilisent au domicile des *questions à choix* (n'est-ce pas l'équivalent des questions fermées à l'oral?): l'enfant choisit ainsi ce qu'elle souhaite prendre au petit déjeuner (chocolat, thé, lait, ...), au goûter, comment elle désire s'habiller (pantalon, jupe, robe, le pull bleu, ...). Elle commence alors à se servir de ses étiquettes pour communiquer. Pendant une séance de rééducation, par exemple, remarquant ma main tachée de feutre, elle me regarde, rit et va dans son cartable chercher une étiquette. Elle me la montre triomphante: c'est *«sale»*! Elle commence aussi à demander spontanément, à l'aide de ses étiquettes, ce qu'elle désire, sans le recours aux questions à choix écrites sur le tableau.

Quelques mois plus tard, il est possible de lui donner des informations par écrit pour qu'elle puisse organiser sa journée, savoir où elle doit aller, ce qu'elle doit faire.... Un jour que sa mère tardait à venir la chercher et qu'elle commençait à s'inquiéter, il a été très facile de la rassurer par écrit. Les troubles du comportement, les colères commencent à disparaître, mais elle reste encore très instable.

Malgré les progrès de l'enfant sur le plan de l'écrit, l'absence d'intérêt total de l'enfant pour une langue orale sont des moments très difficiles pour les parents, surtout pour la mère qui se plaint des difficultés dans la relation directe avec son enfant et dit très souvent: «je lui parle doucement, en face, je code, je signe et elle ne comprend toujours pas, c'est très lourd à vivre».

A 5 ans, Florence commence à comprendre quelques mots en oral avec L.P.C., et quelques signes. Les mots compris sont souvent des mots qu'elle connaît bien à l'écrit, comme *assis*, *viens manger*, *donne*, *va chercher*, ...

La mimo-gestualité prend sens pour elle et la communication quotidienne devient plus facile. On assiste également à l'émergence du jeu à faire semblant.

Voici comment cette communication se passe au domicile. Florence a 5 ans 5 mois, elle est assise sur un fauteuil et son père lui demande d'enlever son pyjama en utilisant le L.P.C. Il répète plusieurs fois l'énoncé, l'enfant le regarde sans aucun résultat. Dès que le père présente l'étiquette, Florence montre qu'elle a compris et commence à enlever son pyjama. Le père lui redonne alors la consigne en L.P.C. encore deux fois, la mère la signe également. Puis ils recommencent la même séquence pour le pantalon.... C'est ainsi que l'enfant transfère progressivement la compréhension de l'écrit à d'autres modalités.

Les parents demandent une consultation chez une neurologue à Paris; leur souhait que l'enfant parle est encore très fort.

Le médecin souligne un examen difficile en raison de l'instabilité de l'enfant. Le niveau intellectuel paraît satisfaisant: les praxies gestuelles peuvent être obtenues en imitation; l'enfant comprend les consignes gestuelles et les mimiques expressives du visage. Aucune attention à la lecture labiale, cependant l'enfant manifeste un comportement atypique devant les graphies; elle désigne sans l'ombre d'une hésitation la pièce d'un puzzle correspondant au mot écrit (les mots écrits en cursive, avaient été réalisés devant elle très rapidement auparavant). La neurologue ne note ni troubles gnosiques, ni troubles praxiques, mais fait l'hypothèse d'une anomalie du «préalable bucco-phonatoire» pour expliquer l'absence totale de compréhension du langage et de production.

A 6 ans, 5 mois, sa facilité d'encodage de l'écrit devient vraiment surprenante. Elle peut créer des situations humoristiques personnelles avec l'écrit. Elle commence à prendre en compte l'ordre des graphèmes dans le mot. Cette étape est très importante, car elle lui permet de comprendre des mots qu'elle n'avait jamais vus auparavant comme le mot *parapluie* qui a un rapport avec *pluie*, mot qu'elle connaissait. Elle s'amuse également à dactylographier sur un petit ordinateur. Elle avait par exemple écrit le prénom de son frère «XAVIRE» lors d'une séance de rééducation. Elle regarde le mot écrit, tape sur sa tête en me regardant et, riant, efface et écrit «XAVIER». Elle avait donc conscience de l'ordre des lettres dans un mot.

Si, dans un énoncé, le passé, le présent et le futur étaient correctement différenciés, la difficulté à ce moment a été de passer de la compréhension d'un énoncé à un petit texte.

A la rentrée suivante, l'enfant ne pouvant plus être scolarisée dans un milieu ordinaire, la famille déménage et l'enfant entre au C.P. dans une école spécialisée. Les enseignants utilisent le L.P.C. et le Français Signé. Les élèves signent entre eux, la Langue des Signes est donc le moyen de communication privilégié des enfants entre eux. Progressivement, mais avec beaucoup de difficultés, l'enfant se met à utiliser la Langue des Signes pour communiquer avec son entourage.

A 14 ans, après sept ans de Langue des Signes à l'école et au domicile, Florence signe mais mal, les gestes imprécis; elle réalise des phrases incomplètes, selon la maman. Elle utilise l'écrit pour adresser des petits messages à ses parents et, quand elle lit un texte, elle repère les mots qu'elle ne connaît pas et demande leur sens. Si elle a encore des difficultés à comprendre une histoire, elle s'intéresse aux informations du journal local (la météo, la hauteur de la neige, importantes pour ses sorties de ski..., les résultats sportifs, les activités de son club de judo et, depuis peu, les actualités).

Aujourd'hui, Florence a 16 ans. Elle prépare un C.A.P. d'employée de collectivité, option cuisine et m'écrit une lettre dans laquelle elle décrit ses activités scolaires et sportives, passées et présentes, ainsi que ses projets. Les temps des verbes sont utilisés à bon escient; la syntaxe et l'orthographe sont correctes; seul l'emploi des prépositions pose quelques problèmes. Le graphisme est relativement normal.

> «Je suis à l'école de I.N.J.S. Je suis C.A.P. 1ère année... Je suis avec les 4 filles...Cet hiver, le Mercredi après-midi, j'ai allée au ski de compétition à Courchevel. J'ai gagné 1er médaille, 3e médaille.
>
> Le 13 Avril, j'ai vu Laure[5] Elle est venue visiter l'école de I.N.J.S. La prochaine rentrée, elle vient travailler en classe de 2nde. Elle dormira chez son grand-père peut-être. J'ai bavardé Laure. Elle a appris les signes»[6].

Elle communique avec son entourage (famille, camarades, ...) soit en Langue des Signes, soit par écrit quand elle ne possède pas les signes adéquats.

En développant une aptitude extraordinaire à traiter visuellement les mots, d'abord comme une totalité, une gestalt, puis probablement en différenciant non seulement les divers éléments qui composent le mot, mais également

---

5 Une des enfants qui faisaient partie du groupe d'éducation précoce avec elle.

6 Reproduction exacte d'une partie de sa lettre qui n'a pas été relue par un adulte chez elle.

l'ordre de ces éléments, elle a pu passer du stade logographique au stade orthographique.

Malgré une assimilation du lexique réalisée exclusivement par la voie sémantique, les petits outils du langage, les mots fonctionnels ont été également reconnus puisqu'ils sont utilisés – mises à part les prépositions – dans sa lettre.

Le problème fondamental de Florence paraît se situer au niveau du traitement de l'information auditive et visuelle, séquentielle, structuree dans le temps.

Le support graphique retenu pour accéder à la communication présente, pour elle, des avantages refusés par l'information auditive défaillante:

- l'écrit se construit *dans l'espace* et non dans le temps;
- les signes graphiques sont *stables*, la mémoire immédiate est moins sollicitée;
- ils sont *manipulables*: l'enfant a joué avec les étiquettes de mots comme avec les pictogrammes, elle les prend en main, répond aux questions, au début par un mot qu'elle place elle-même, puis par des énoncés qu'elle construit;
- ils sont *ordonnés dans l'espace et non dans le temps* comme les signes linguistiques.

Cette étude de cas pose de nombreuses questions: langage oral et langage écrit: quelles relations? Comment apprendre une langue à travers des procédures écrites et quelles sont les limites d'un tel apprentissage lorsqu'il est totalement indépendant de la modalité orale? Le langage écrit, seul support à la communication, peut-il présenter les mêmes fonctions que le langage oral? Quelles sont les possibilités de transferts inter-modaux? Dans notre étude, il y a eu transfert de l'écrit vers la compréhension et la production de la Langue des Signes et, de façon moindre, vers la compréhension de l'oral avec le L.P.C.

Le problème fondamental de l'objectif d'un tel apprentissage se pose et il convient de le définir de la façon la plus claire possible avec les parents et les enseignants. Pourquoi apprend-on à lire?

- pour lire ce qui est écrit,
- pour mieux parler (dysphasiques, déficients auditifs, ...).

Ne peut-on considérer l'écrit aussi comme *moyen de représentation et de communication*, comme un *système alternatif de communication*.? Une

conception univoque de l'écrit ou une conception univoque de l'accès à l'écrit ne peut en aucun cas être envisageable.

En l'absence de langage oral, le langage écrit peut-il devenir un moyen de communication, présenter les mêmes fonctions que le langage oral, devenir un *langage écrit dialogique*, dans lequel la régulation de l'activité se fait par le déroulement même de l'activité, par l'effet qu'il produit sur l'interlocuteur, par les besoins qui émergent au fur et à mesure de la communication? La méthode d'apprentissage va alors s'adapter aux objectifs. A-t-on nécessairement besoin pour communiquer par l'écrit des mêmes pré-requis que pour être lecteur expert? Rappelons que Florence n'avait construit aucun présupposé lui permettant d'accéder à l'écrit.

Vygotsky (1930/1972, p. 98), cité par Schneuwly (1988), insiste sur la nécessité de mettre l'enfant qui commence à écrire dans des situations où il comprend et **voit le but de cette activité** où

> l'écriture devient ...une occupation sensée et indispensable. ... Il faut apprendre très tôt à écrire, avant d'aller à l'école; il faut apprendre dans des contextes qui ont un sens... il faut apprendre naturellement, c'est-à-dire enseigner non pas des lettres, mais un langage, le langage écrit.

Toute activité langagière – et l'écriture est une activité langagière – prend obligatoirement naissance dans les besoins, les intérêts du sujet, *dans la sphère motivante de la conscience.*

Cette étude de cas incite à insister, en outre, sur la pertinence d'un apprentissage précoce de l'écrit en cas de troubles très sévères d'acquisition du langage oral. Cet apprentissage, réalisé le plus tôt possible, doit faire partie des procédures thérapeutiques mises en place pour ces enfants. De nombreux arguments plaident en faveur d'une telle conception dont les implications sont à la fois cliniques, pédagogiques et théoriques. Les effets positifs d'un système alternatif peuvent être très tardifs et assez surprenants. Quel que soit le système choisi, il n'altère en rien l'émergence d'un autre moyen de communication possible. Les frontières entre système alternatif et système augmentatif sont très floues et un système alternatif peut devenir augmentatif. Mais l'utilisation généralisée de tout système de communication, quel qu'il soit, dépend de son efficacité réelle à la maison, donc de l'implication de l'entourage familial.

On voit également l'importance de passer à l'écriture très rapidement. Mais comment? Les difficultés grapho-motrices sévères risquent d'être un sérieux handicap. L'ordinateur est souvent d'un grand secours: une initia-

tion précoce, la plus précoce possible selon les possibilités de l'enfant, doit être faite.

Pour terminer, j'aimerais rappeler et préciser que ce programme n'a pu être mis en place que parce que Florence avait, dans une conjoncture inattendue, montré, en reconnaissant soudain des mots écrits, qu'elle était capable d'un tel apprentissage. Pourquoi ne pas proposer d'emblée différents systèmes de communication à un enfant même très handicapé? Pourquoi attendre qu'il fasse ses preuves dans le système choisi, qu'il montre qu'il est capable de cet apprentissage? Nous devons être très vigilants à ne pas accentuer le handicap de ces enfants par une représentation *a priori* de leurs possibilités et des moyens de remédiation qui conviennent à leur cas.

Bibliographie

Borel-Maisonny, S. (1967). Trouble de perception et dyslexie. *Rééducation Orthophonique, 29*, 275-292.

Casalis, I. (1995). *Lecture et dyslexie de l'enfant*. Lille: Presses Universitaires, Septentrion.

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia, 36*, 69-81.

Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Issoufaly, N. & Primot, B. (1999). Phonorama: matériel d'entraînement de la compétence phonologique. *Rééducation Orthophonique, 197*, 95-124.

Plaza, M. (1999). Sensibilité phonologique et traitement métaphonologique: compétences et défaillances. *Rééducation Orthophonique, 197*, 13-24.

Schneuwly, B. (1988). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Etudes de Linguistique Appliquée, 73*, 107-115.

Zorman, M. (1999). Evaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. *Rééducation Orthophonique, 197*, 139-158.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 111-119

Difficultés d'acquisition du langage écrit chez des enfants sourds: de la langue des signes (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste

Anne-Claude PRÉLAZ
Orthophoniste, interprète français/LSF

Reflection focuses on the role of the speech therapist in charge of deaf children in a blingual education. Our hypothesis is that, if the deaf child can develop linguistics skills in a first accessible language, he'll reach more easily the second language (in this text to written French). Our article is based on our experience and on different studies to analyse which are the abilities required to develop written language.

Our argument is also based on the observation that speech therapy and more generaly education of the deaf child is rarely truly bilingual.

Subsequent questions are to define which are or should be the place and role of sign language in the deaf child's education and what are the tools professionals (and more specifically speech therapists) can use to develop this first language's skills.

Introduction

Mon intervention se veut partage d'expériences et de questionnements plutôt que transmission de recettes. Je n'ai pas la prétention de faire le tour de la question qui est vaste est extrêmement complexe; en ce sens, je vais cibler mon intervention sur les enfants **sourds**; en l'occurrence, pour reprendre les termes de Cuxac (1999, p.16):

> «Afin de ne pas ouvrir une polémique inutile, il sera sujet, ici-même, des enfants sourds profonds et sévères (lorsque pour ces derniers l'appareillage s'avère peu efficace) et chez lesquels l'apparition de la surdité est antérieure à l'apprentissage des structures syntaxiques les plus productives de la langue orale.»

Je ne traiterai donc pas ici des enfants malentendants, ou sourds ayant une bonne récupération; leur prise en charge ne pose en effet pas les mêmes problèmes que celle des enfants sourds profonds.

L'entrée dans l'écrit relève d'une multitude de facteurs individuels, mais également familiaux et culturels qui ne pourront tous être abordés. J'ai fait un choix parmi les différents angles d'analyses développés dans une étude (Prélaz, 1999), pour me centrer sur les prérequis suivants nécessaires à l'entrée dans l'écrit:

- les bases/compétences linguistiques
- les capacités de représentation phonologique

Je ne développerai pas les aspects de développement socio-cognitif, ni les aspects familiaux ou culturels... ce qui ne signifie pas pour autant que ces facteurs ne soient pas nécessaires.

Quel que soit le choix langagier fait par les parents et les professionnels pour l'éducation d'un enfant sourd, la notion de plaisir devrait rester centrale. L'acquisition de compétences linguistiques et la capacité d'apprentissage en sont tributaires. L'enfant, pour développer des compétences langagières et, a fortiori, pour entrer dans la connaissance, a besoin d'un contexte langagier, tant familial que scolaire, stimulant et adapté. La LSF, langue visuelle facile d'accès pour l'enfant dépourvu de perception du monde sonore, est adaptée à l'enfant sourd. Elle me semble tenir compte de cette notion de plaisir, et répondre au mieux aux besoins communicationnels de l'enfant, tout au moins durant ses premières années de vie. L'utilisation de la LSF par les parents, que l'on pourrait en ce sens préconiser, bute cependant contre un problème majeur dans une majorité de familles: les parents d'enfants sourds se voient dans l'obligation d'apprendre une langue étrangère. Ils doivent repenser les situations de communication, s'adapter à un système inconnu. L'apprentissage et l'usage d'une langue étrangère dans le cadre familial n'est en aucun cas évidente, et pose un certain nombre de problèmes. La situation naturelle de communication et les richesses incontestables d'un bain de langage précoce peuvent donc être mises en péril. Ce choix éducationnel va très souvent de pair avec une scolarisation spécialisée. Les parents entendants d'enfants sourds ne choisissent parfois pas cette optique et optent pour une éducation en milieu scolaire ordinaire. Ils communiquent alors généralement avec leur enfant dans leur langue maternelle (avec ou sans aides de type LPC); il est alors rare qu'ils utilisent la LSF. Ce choix rend l'accès au langage très complexe pour l'enfant sourd dans ses premières années de vie et implique de sa part d'immenses efforts. L'enfant est placé très tôt en contexte d'apprentissage et non plus d'acquisition et de bain de langage. Tout l'effort portera principalement sur le langage et l'acquisition de la langue des parents, parfois au détriment du développement cognitif. La notion de plaisir passe parfois au second plan.

Ce résumé des deux optiques qui s'offrent aux parents d'enfants sourds profonds est simpliste. Il existe des échecs et des réussites quel que soit le choix langagier et éducationnel fait par les parents, les facteurs déterminant la réussite scolaire ne pouvant se résumer au choix linguistique de base.

Les questions qui vont guider notre réflexion

- Quel est le rôle des spécificités liées à la surdité (manque de contrôle audiophonatoire et donc difficultés au niveau des représentations phonologiques) dans les difficultés d'acquisition de l'écrit chez l'enfant sourd?
- Quel est par ailleurs le rôle des spécificités liées à la LSF (tridimensionalité et simultanéité de l'information qui rendent la transcription quasi impossible) dans ces mêmes difficultés?

Et finalement

- L'enfant sourd peut-il devenir bon lecteur grâce à de bonnes bases linguistiques en LSF, malgré une absence de phonologie «orale» (mais en utilisant par substitution les éléments de la «phonologie» de la LSF)?

Ces trois questions reprennent les deux prérequis sur lesquels nous avons décidé de nous pencher. Nous allons maintenant essayer de répondre à ces questions par le biais de recherches plus ou moins récentes.

Les prérequis nécessaires à l'entrée dans l'écrit

Les capacités linguistiques

Alegria (1999, p. 28) dit que

> «la condition évidente d'acquisition de la lecture est la possession des connaissances linguistiques développées préalablement. Lire va certainement contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, de certains aspects du vocabulaire et de la syntaxe peu fréquents dans la langue orale, mais l'essentiel de la compétence linguistique de l'enfant entendant est présente au début de l'apprentissage de la lecture.»

On peut dès lors se poser la question de savoir ce qu'il en est pour l'enfant sourd profond, en connaissance de sa situation particulière d'acquisition du langage.

Des recherches montrent qu'il est primordial de stimuler les zones dévolues au traitement du langage dès le plus jeune âge afin de les maintenir fonctionnelles. Lane (1990) relève qu'une exposition précoce au langage est une étape critique pour les futures acquisitions scolaires de l'enfant sourd, en particulier pour la lecture et l'écriture. Le langage (capacités langagières) peut se baser sur n'importe quelle langue, qu'il s'agisse d'une langue des signes ou d'une langue orale. Pour les enfants sourds profonds les langues des signes sont les plus facilement accessibles. Une fois cette capacité linguistique développée, l'enfant pourra sur la base de la première

langue acquise développer une seconde langue. Je ne reviendrai pas sur les études du bilinguisme et notamment sur les travaux de Grosjean (1992), mais relèverai simplement que les deux langues peuvent s'acquérir de manière complémentaire et ne sont donc pas en concurrence, comme le prétend une majorité du monde médical actuel. Ce ne sera jamais au détriment du français que l'enfant sourd acquerra la LSF. Dans ce sens, les travaux de Hakuta (1990) montrent que les capacités du locuteur natif sont un puissant prédicat du développement d'une langue seconde.

Venons-en maintenant brièvement à la théorie d'«interdépendance linguistique» de Cummins (1981, 1989), qui est la théorie la plus souvent utilisée pour soutenir l'idée du bien-fondé de l'éducation bilingue des enfants sourds. Cette théorie postule que toutes les langues partagent des compétences sous-jacentes communes et que les capacités cognitives et académiques acquises dans une première langue seront transférées dans une langue seconde.

Nous savons tous que l'écrit n'est que dans une certaine mesure une continuité de l'oral; il y a des bases communes entre langue orale et langue écrite mais aussi d'importantes distinctions (niveaux de production, abstraction, planification). L'enfant face à l'écrit devra apprendre à gérer seul la contextualisation, la structuration générale, la textualisation, etc.

Nous pouvons nous demander dans quelle mesure des enfants sourds profonds ayant développé de bonnes bases linguistiques par le biais de la LSF pourraient entrer dans l'apprentissage de l'écrit sans trop de difficultés, comme le prétend Cummins. Il me faut relever ici que l'enfant sourd dans cette situation sera confronté à une double transition: il devra, au même titre qu'un enfant entendant, gérer le passage du mode «oral» (la LSF) au mode écrit (le français), mais sera en plus confronté au changement de langue et donc de modalité. La langue des signes est en effet une langue quadridimensionnelle (utilisant le temps et les trois dimensions de l'espace) et non linéaire, contrairement aux langues orales. Les différences qui en découlent sur le plan de la phonologie sont énormes. L'enfant sourd n'aura, à aucun moment de son apprentissage de la LSF, appris à faire des correspondances grapho-phonémiques linéaires; même s'il utilise un quelconque moyen de transcription de la LSF. La théorie de Cummins semble donc difficilement défendable. Certains auteurs tels que Mayer & Wells (1996) la remettent en cause, réfutant qu'une langue des signes puisse amener de manière directe une amélioration des compétences en écrit dans une langue seconde. Pour eux l'acquisition de la langue des signes améliore la flexibilité cognitive et les capacités métalinguistiques, améliorations qui faciliteraient l'apprentissage de la langue écrite.

Dans le sens de la faciliation de l'apprentissage de la lecture sur la base de compétences en langue des signes, Alégria (1999, p. 30) note que

> «cette notion trouve un certain appui empirique dans les travaux montrant que les enfants sourds issus de familles de sourds ont en moyenne des performances en lecture supérieures à celles des sourds fils d'entendants (Conrad, 1979; Strong & Prinz, 1998).»

Strong & Prinz (1998) ont mené une étude comparative sur les compétences en écrit d'enfants sourds de parents sourds ou de parents entendants dans une école bilingue. Les résultats de cette étude montrent des corrélations statistiquement significatives entre le niveau de langue des signes (ASL) et d'anglais écrit; les élèves ayant des parents sourds ont des performances significativement meilleures que ceux de parents entendants. A compétences en langue des signes égales, les résultats sont cependant les mêmes. Le facteur déterminant serait donc ici non le fait d'avoir des parents sourds mais bien le fait de maîtriser la langue des signes. Bien que donnant la préférence à cette hypothèse, les auteurs ne peuvent exclure l'influence de facteurs tels que l'impact d'une bonne communication parents-enfant ainsi que le rôle de la conscience métalinguistique. Hoffmeister *et al.* (1997) ont réalisé le même type d'études et leurs résultats coïncident avec ceux de Prinz & Strong.

Ces études mettent à jour les meilleures compétences des enfants sourds de parents sourds en écrit comparativement aux enfants sourds de parents entendants. Or, bon nombre d'enfants sourds (90%) ont des parents entendants, ce qui complexifie l'appropriation de la LSF. L'école et ses spécialistes se voient donc souvent dans l'obligation de fournir à l'enfant un bain de langue et de développer ces compétences linguistiques si primordiales, tout en assumant les programmes scolaires. L'acquisition de la LSF est donc très souvent tardive et tout le processus d'acquisition scolaire en est retardé.

Ces recherches posent la question du modèle linguistique fourni dans le cadre familial mais aussi dans le cadre scolaire. Actuellement, on prétend faire du bilinguisme. Or, un bilinguisme réel impliquerait une connaissance fine ainsi que la capacité de transmission des structures et de la syntaxe de la LSF (en lien avec la syntaxe et la grammaire du français). Aucun professionnel tant sourd qu'entendant de Suisse romande n'a actuellement ces compétences. Cette maîtrise suffisante des finesses de la LSF est nécessaire pour faire prendre aux enfants sourds du recul face à leur propre langue et développer, dans leur langue première, ce que Cuxac* , linguiste spécialiste de la LSF, a nommé les fonctions dialogique et métalinguis-

* Tiré d'une conférence sur document vidéo.

tique. Il décrit les différentes étapes d'acquisition du langage et de ses différentes fonctions. Il explique que celles-ci apparaissent de manière chronologique et en quoi chacune d'entre elles est nécessaire à l'acquisition de la fonction suivante. Il dégage les fonctions **pragmatique**, **dialogique** et **métalinguistique.** Il explique ensuite les difficultés d'entrée dans l'écrit des jeunes sourds, par le manque de maîtrise de la fonction dialogique, aussi appelée narrative. Les enfants sourds se trouvent en effet souvent confrontés à l'écrit et donc à la fonction métalinguistique sans pour autant maîtriser pleinement les autres fonctions langagières.

Quelles en sont les implications? La nécessité de mettre sur pied des formations adéquates et poussées de LSF, sur la base des travaux linguistiques. Une **réflexion commune** entre sourds et entendants est nécessaire pour sortir de l'impasse actuelle et pour pouvoir enfin aller de l'avant.

Si l'on part du principe que la LSF est la langue première de l'enfant sourd. il faut repenser l'enseignement bilingue et repenser l'**enseignement du français comme langue étrangère**.

Les capacités phonologiques

Le **«bon lecteur»** met en oeuvre diverses stratégies: analytique (liens graphèmes-phonèmes) **et** globale (logographique). Examinons maintenant la situation particulière des enfants sourds profonds ne pouvant se baser sur les informations auditives.

Selon Virole & Martenot (1996, p. 420)

> «l'histoire de la pédagogie des sourds atteste qu'il a été possible au XIX siècle d'apprendre à lire aux personnes sourdes sans passer par le langage parlé mais en utilisant la langue des signes (Lane, 1992).»

... il ne faut pas pour autant en déduire que ces sourds n'avaient pas de compétences phonologiques (représentations visuelles grâce à la lecture labiale, aux signes méthodiques Abbé de l'Épée, etc.)

Quels sont les liens existants entre phonie et graphie?

Selon Jaffré & David (1993), les langues orales font toutes plus ou moins usage de la phonographie; la dimension phonographique est présente dans toutes les écritures, quel que soit le statut qu'on lui reconnaît par ailleurs. Selon les cas, elle peut être centrée sur les phonèmes ou les syllabes d'une langue. Les correspondances entre unités phoniques et graphiques peuvent certes présenter des degré de transparence variables.

Toutes les langues orales se placent donc sur ce continuum entre pôle alphabétique et pôle logographique (lien phonie-graphie plus ou moins

évident), sauf la LSF qui ne fait aucun usage de la phonie et ne s'écrit pas. Est-ce que cette particularité des LS pourrait expliquer les difficultés d'entrée dans l'écrit rencontrées chez les élèves sourds?

Certains travaux semblent montrer que les compétences phonologiques (représentations phonologiques auditives ou visuelles) sont nécessaires à l'apprentissage et à l'acquisition d'un bon niveau de lecture. Les études de Conrad (1979) mettant en relation le niveau de lecture avec le niveau de perte auditive Conrad constate que plus les sujets sourds commettent d'erreurs de type phonique dans une tâche de mémorisation de listes de mots, c'est-à-dire plus ils font usage d'auto-langage (internal speech), plus ils obtiennent de bons résultats aux tests de lecture. Ces travaux cités par Alegria (1999) semblent montrer que le niveau de lecture est vraiment lié au degré de surdité (ou de manière plus générale à la capacité de représentation phonologique).

Cependant les travaux d'Alegria (1999, p. 27) disent que

> «l'enfant sourd peut développer des représentations phonologiques et il s'en sert pour apprendre à lire. »

Il poursuit (p. 31) en disant que

> «il est inévitable que même la personne sourde dont la langue maternelle est la langue des signe développe, par son contact avec les entendants, des représentations phonologiques de la langue orale en association avec les représentations signées. L'existence de telles représentations et leur utilisation pour lire et surtout apprendre à lire est, elle aussi, une question qui doit être établie empiriquement.»

Un travail sur les représentations phonologiques de la langue ne peut donc être laissé de côté si l'on veut obtenir un bon niveau de lecture. Le LPC est l'un des outils à disposition. Son utilisation ne peut toutefois se faire sans connaissances linguistiques préalables bien établies. L'enfant pour en tirer parti et pour pouvoir l'utiliser doit avoir une maîtrise des niveaux pragmatiques et narratifs décrits par Cuxac*. Ce travail de décomposition de la langue en syllabes est un travail complexe d'ordre métalinguistique. L'enfant doit avoir du recul face à l'«objet langue» pour pouvoir entrer dans cette tâche

Reprise des questions de départ et développement

Le manque de contrôle audiophonatoire et donc les difficultés au niveau des représentations phonologiques handicapent l'enfant sourd profond dans son acquisition de l'écrit. Il est donc important de trouver des moyens pour

* Tiré d'une conférence sur document vidéo.

remédier à ce manque et pour que l'enfant puisse développer ces représentations phonologiques. Le LPC est une aide incontestable dans ce sens.

Toutefois, le LPC ne peut être utilisé par le jeune enfant sourd qu'avec un certain recul métalinguistique; il est donc primordial que l'enfant sourd profond ait développé, en vue de ce travail de bonnes bases linguistiques dans la seule langue qui lui est totalement accessible dès le plus jeune âge: la LSF.

De bonnes bases linguistiques en LSF, malgré ses importantes divergences d'avec les langues orales (quadridimensionnalité, simultanéité de l'information, etc.) sont un atout pour l'apprentissage de l'écrit. Les études de Prinz & Strong (1997, 1998) vont en effet dans ce sens.

Ces études montrent que les enfants sourds de parents sourds ont de meilleures compétences en écrit (english litteracy) que les enfants sourds de parents entendants. Le niveau atteint reste toufefois non comparable à celui d'enfants entendants. Pour que l'enfant sourd profond devienne bon lecteur, il lui faudra donc de bonnes bases linguistiques en LSF, mais également une aide afin d'accéder aux représentations phonologiques du français.

Rôle de l'orthophoniste

Le rôle de l'orthophoniste face à l'acquisition, les difficultés de communication ou de langage auprès d'enfants sourds dont la langue première serait une langue des signes a rarement été abordé. Or, je pense que, dans le cadre d'une éducation bilingue, et pour autant qu'on reconnaisse la LSF comme langue à part entière, intégrée au programme scolaire (et non plus seulement comme un outil de communication), on devrait se poser les questions suivantes:

- A-t-on, en tant qu'orthophonistes, les compétences linguistiques pour aider un enfant sourd profond à développer et à maîtriser dans les finesses sa langue, et pour l'aider à en comprendre les mécanismes... pour ensuite pouvoir l'amener au français (ou à la langue majoritaire)?
- Sommes-nous aptes à travailler dans une langue seconde, encore peu étudiée et malheureusement très mal connue?
- Quels sont les outils ou moyens mis à notre disposition pour ne pas buter contre des obstacles infranchissables?

Il me semble, avec recul, que le concept de bilinguisme reste malheureusement encore très flou dans le monde clos de la surdité et ne prend que rarement corps dans la réalité des prises en charge!

Bibliographie

Alegria, J. (1999). La lecture chez l'enfant sourd profond: conditions d'acquisition. *Langage et pratiques, 23,* 27-46.

Conrad, R. (1979). *The deaf school child.* London: Harper & Row.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students: A theoritical framework* (pp. 3-50). Los Angeles: California State University. Evaluation Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (1989). *Empowering minority students.* Sacramento: California Association for bilingual education.

Cuxac, C. (1999). L'accès au français écrit dans le cadre d'une éducation bilingue de l'enfant sourd. *Langage et pratiques, 23,* 16-26.

Cuxac, C. Documents vidéo (Vidéothèque de la FSS-RR).
A – Réflexion sur la langue des signes: surdité – identité – langage.
B – L'illetrisme chez les sourds: pratiques, représentations et fonctions de l'écrit dans la communauté des sourds.

Grosjean, F. (1992). *The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deaf world.* Sign Language Studies, 77, 307-320.

Hakuta, K. (1990). Bilingualism and bilingual education: A research perspective. *Occasional Papers in Bilingual Education,* 1. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Hoffmeister, R., de Villiers, P., Engen, E. & Topol, D. (1997). English reading achievment and ASL skills in deaf students. In E. Hugues & A. Greenhill (Eds), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 307-318). Brookline, MA: Cascadilla Press.

Jaffré, J.-P. & David, J. (1993). La genèse de l'écriture: systèmes et acquisition. *Etudes de linguistique appliquée, 91.*

Lane, H. (1990). Bilingual education for ASL-using children. In M. Garretson (Ed.), *Eyes, hands, voices: Communication issues among deaf people. A Deaf American Monograph, 40* (1, 2, 3, 4), 79-85.

Lane, H. (1992). *Quand l'esprit entend.* Paris: Odile Jacob.

Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1(2),* 93-107.

Lepot-Froment, C. & Clerebaut, N. (1996). *L'enfant sourd.* Bruxelles: De Boeck Université.

Prélaz, A.-C. (1999). *Approche pluridimensionnelle de l'écrit: réflexion autour des difficultés de jeunes sourds.* Mémoire pour la formation continue de l'Université de Neuchâtel. Lien Université de Neuchâtel.

Strong, M. & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between American Sign Language and English Litteracy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2(1),* 37-46.

Strong, M. & Prinz, P. (1998). Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? *Language Acquisition by Eye,* 131-141.

Virole, B. (1996). *Psychologie de la surdité.* Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

BEST COPY AVAILABLE

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 121-132

Le langage écrit: un code parmi d'autres... autour de la «délinquance» orthographique

Sandra GALLI CORNALI
SIPLP, Villars-sur-Glâne

Sylvie MOINE
CEP, Estavayer-le-Lac

Katharina TURNILL
CEP, Estavayer-le-Lac

In this article we based our approach on an interactionist point of view which takes in account the social and relational aspects at stake in the acts of reading and writing. We aim to illustrate, through three clinical vignettes, what we see as a connection between written codes and social norms. The goal of this reflection being to put forward the link between these different aspects: cognition, emotion, socialization and language.

Indeed, we noticed in our practices, that some adolescents and pre-adolescents tended to show at the same time difficulties in acquiring reading and writing skills aswell as accepting social norms and rules, and in our experience, these young people could only start to overcome their specific difficulties in learning to write and read when we, as speech therapists, took in account the concomitants symptoms.

Dans cet article, nous nous fondons sur une approche interactionniste qui tient compte des enjeux sociaux et culturels qui gravitent autour des activités de lecture et d'écriture. Il vise à illustrer, par la présentation de trois vignettes cliniques, les rapports entre codes écrits et normes sociales.

Nous avons remarqué dans nos pratiques respectives que certains adolescents ou préadolescents présentent des troubles du langage écrit associés de manière assez «démonstratives» à des difficultés d'acceptation des règles et normes sociales. Par expérience, nous avons constaté que ces jeunes ne parvenaient à surmonter leurs difficultés logopédiques qu'au moment où nous tenions compte expressément de ces symptômes concomitants.

Le but de cette réflexion est donc de mettre en évidence les liens entre ces différents aspects langagiers, cognitifs, affectifs, sociaux.

Entrer dans l'écrit, ce n'est pas seulement maîtriser un code, c'est aussi entrer dans une nouvelle culture, celle des adultes lettrés. Comme le montre Chauveau (1997), l'acquisition de la lecture-écriture ne peut être réduite à un ensemble de mécanismes et de savoir-faire instrumentaux (combina-

toire, déchiffrage). Il faut avant tout la considérer comme une acquisition socio-culturelle qui se manifeste bien avant l'entrée à l'école (Ferreiro, 1977) et pour laquelle l'adulte joue un rôle essentiel de médiateur entre l'auteur du livre et l'enfant. Pour Content (1990), «l'accès à l'écrit détermine un changement considérable dans la sphère des activités intellectuelles et culturelles de l'enfant. La maîtrise du code écrit donne accès à un très grand nombre de facettes de l'activité sociale et culturelle du monde adulte. Par ailleurs, l'apprentissage est contemporain de l'entrée à l'école primaire, dont les structures se caractérisent par de plus fortes contraintes sur les rythmes et sur les contenus des activités et par l'exigence d'une plus large autonomie de la part de l'enfant» (p. 15).

Vygotski (1934, 1985)[1] décrit le processus du développement mental de l'enfant comme un «processus d'appropriation d'expériences sociales préexistantes» (p. 147). Cette définition s'applique particulièrement bien au domaine du langage écrit. Ainsi, pour comprendre comment l'enfant apprend à lire et à écrire, il est important de savoir comment il s'approprie les pratiques culturelles de l'écrit en vigueur dans la société à laquelle il appartient. Il nous semble encore intéressant dans cette perspective et en relation avec les travaux de Sprenger-Charolles (1982) et de Weck (1990), entre autres, de considérer l'apprentissage du langage écrit comme une activité de découvertes actives, de formulation d'hypothèses et d'anticipation au sens large.

Nous nous interrogeons sur le sens de cette «délinquance» orthographique. Serait-ce un moyen de dire non, de s'opposer à un système arbitraire qui détermine que les bons sont seulement ceux qui maîtrisent l'écrit? Un refus d'appartenir à l'élite lettrée? Comme l'a relevé Charmeux (1979), «il nous semble évident que la difficulté d'acquisition de l'orthographe – difficulté incontestable – ne vient point d'une prétendue complexité, mais d'un refus d'admettre l'injustifié. Toute la pédagogie de l'orthographe jusqu'à nos jours a en effet présenté l'orthographe comme un ensemble injustifié de complications (...)» (p. 30).

Nous pouvons également faire l'hypothèse qu'une forte composante d'angoisse sous-tend ces comportements. Les enjeux affectifs et relationnels de cet apprentissage de l'écrit sont considérables pour certains enfants. Humbert (1990) développe largement ces aspects et il nous semble intéressant de compléter cette revue succincte de la littérature avec quelques-unes de ses idées: «pour apprendre à lire, pour se permettre de développer des comportements de lecteur adéquats, il faut désirer savoir, il faut que ce

1 Cité par Chauveau (1997).

savoir ne soit pas menaçant» (p. 209). L'enfant doit encore pouvoir différencier son propre savoir de celui de l'autre. Celui qui manifeste des difficultés à entrer dans l'écrit a tendance à s'imaginer qu'il sait tout ou à l'inverse qu'il ne sait rien. Il ne peut donc se donner l'autorisation de savoir plus et de faire circuler la connaissance entre les deux savoirs. Pour sortir de cette impasse, il devra accepter de reconnaître que son savoir, même s'il est différent de celui de l'adulte, est tout de même valable. Humbert relève en outre que «(lire) c'est également devenir autonome avec tout ce que cela comporte de liberté, de responsabilité, voire d'angoisse par rapport à l'autre» (p. 210).

Première vignette clinique

Dans le déroulement du traitement logopédique de Drita ce sont la notion de faute, la question de sa gravité, celle des sanctions justes ou injustes qui semblent être sur le devant de la scène, impliquant à notre avis la notion de règle plus au sens «pénal» qu'au sens de quelque chose qui doit régir le code pour assurer le succès de la communication verbale.

L'objet de cette présentation n'est pas de fournir un modèle explicatif des difficultés, mais de voir comment le travail portant sur toutes les règles rencontrées à différents niveaux a permis à Drita de se construire des représentations de leurs fonctions.

Originaire du Kosovo, Drita arrive en Suisse et intègre une première primaire à l'âge de 9 ans et, chaque année, est promue pour raison d'âge jusqu'à la fin de la quatrième. A ce moment-là, les difficultés qu'elle rencontre plus particulièrement dans les branches faisant intervenir le langage écrit ne lui permettent pas d'entrer en septième au Cycle d'orientation, alors même que pour des raisons d'âge, il n'est, selon l'inspecteur scolaire, plus souhaitable qu'elle reste dans le circuit primaire. La décision est alors prise d'intégrer Drita dans une classe de développement avec pour objectif un rattrapage du retard dans les branches du «français» afin qu'elle puisse à terme intégrer une classe de développement au Cycle d'orientation.

Elle se retrouve à la rentrée suivante en terrain inconnu, révoltée contre les adultes, toutes les personnes qui ont pris part à la décision de la placer dans ce centre scolaire spécialisé, dans une école dont elle n'a jamais entendu dire du bien, une école qui décide, édicte des règles et sanctionne alors qu'elle-même ne se sent pas partie prenante, du moins dans un premier temps, du projet et du cadre qu'elle vit comme imposés.

Suite au bilan logopédique effectué à cette même époque qui conclut à des difficultés plus particulièrement aux niveaux de la structuration et de la

compréhension d'énoncés complexes à l'oral comme à l'écrit ainsi que de l'orthographe, un traitement va se mettre en place.

Les questions que soulève Drita lors des séances de traitement logopédique et qui ont donné son orientation au travail entrepris mettent en évidence de manière spectaculaire des connexions entre une difficulté à prendre en compte, à s'approprier aussi bien des règles sociales qu'orthographiques, chez une jeune fille dont le projet thérapeutique de départ est clairement d'avoir de meilleures notes en français, les mathématiques ne lui posant pas problème.

Dès son arrivée dans sa nouvelle école, ses nombreuses infractions aux règles de l'établissement lui valent des sanctions. Dans le bureau, lors de la première séance après le bilan, elle entre dans un autre dossier que le sien sur l'ordinateur. Nous lui proposons alors de rédiger et de signer un contrat pour donner un cadre à l'utilisation de l'ordinateur, les dossiers n'étant pas protégés.

Cet événement va donner lieu à la première discussion sur la finalité d'une «règle» – à savoir qu'on ne va pas regarder dans les affaires des autres – puisqu'elle admet sans peine qu'elle-même ne voudrait pas que quelqu'un ait connaissance de ses textes.

L'objectif que Drita se fixe pour les séances de logopédie concerne l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la lecture oralisée. Elle veut faire des dictées. Mais en fait il n'y a pas de changement positif d'une séance à l'autre, tout ce qui est étudié semble «s'effacer» aussi vite. De plus nous constatons que souvent elle commente son texte en disant: «c'est tout faux, mais on s'en fout», comme elle commente ses infractions aux règles de l'école: «ils m'ont encore engueulée, j'ai fait une connerie, mais on s'en fout».

C'est vers le mois d'octobre qu'elle commence à nous raconter les «bêtises» qu'elle fait. Nous lui proposons de les noter dans un cahier, idée qui l'enchante. Elle l'appelle «Le cahier des bêtises» et à partir de là, elle en dictera de nombreuses dont nous prendrons note.

Ce qui est difficile dans cette activité, c'est de trouver un accord sur ce qui peut rester confidentiel et ce qui ne pourrait pas le rester. Nous lui disons que ses commentaires resteront toujours entre les quatre murs du bureau mais les faits relatés, selon la gravité de l'infraction, devraient, le cas échéant, être transmis aux autres intervenants.

Le fait qu'il y ait des choses que nous ne pourrons pas garder secrètes demande de longues discussions où Drita propose exemple sur exemple – et il ne lui faut pas longtemps pour réaliser qu'elle a intérêt à raconter des

faits déjà connus – pour nous pousser à clarifier ce que nous entendons par «trop grave pour rester secret».

La notion de gravité de la faute et de la sanction appropriée sont deux sujets qui deviennent alors l'objet de débats acharnés qui occupent presque tout le temps des séances. La question qui revient pendant longtemps est: «est-ce que c'est grave?». Ce n'est que plus tard que d'autres interrogations vont apparaître: «Quelle est la règle que j'ai enfreinte?». «Pourquoi est-ce que c'est plus grave d'insulter un adulte que de monter à la gare alors que les deux sont interdits?».

Toutes ces interrogations permettent d'aborder la question de l'importance plus ou moins grande de toute une quantité de règles pour la protection et le «bien-être» de soi-même et des autres, dans la mesure où elles donnent un cadre aux interactions entre pairs comme entre enfants et adultes au sein de l'institution.

A mesure que les séances passent, Drita arrive à déterminer elle-même le degré de gravité des infractions. Elle sait aussi lesquelles elle peut dicter dans la confidentialité, lesquelles il vaut mieux qu'elle taise.

Parallèlement à cela, la lecture du document intitulé «Règles de vie» appelle des commentaires sur la pertinence des règles édictées par la direction de l'école et amène de nombreuses questions sur leur application concrète.

Drita commence également à apporter ses devoirs scolaires et nous demande de lui expliquer les règles de grammaire qu'elle n'a pas comprises. Elle fait toujours à la maison le travail proprement dit et ses enseignants remarquent qu'elle commence à faire des progrès.

Un jour en janvier, quatre mois après le début du traitement, Drita mentionne une bêtise qu'elle a faite, dont elle ne veut pas parler. Elle dit avoir enfreint une règle et c'est grave. C'est tout. Lors de cette même séance, elle fait spontanément la remarque que le «j» en français et en albanais ce n'est pas la même chose, qu'on ne le prononce pas de la même façon.

Pendant la semaine de ski, suite à une «bêtise», nous la «punissons» en tant que responsable du camp. Lors de la première séance qui suit cet événement, la discussion portera sur la différence entre le rôle de logopédiste et de responsable de camp et sur ce que cela implique au niveau de notre relation selon la situation.

Une semaine plus tard elle amène un cadeau: une longue liste de mots albanais traduits en français, car elle a pensé que cela nous intéresserait.

Cette liste de mots sera le départ d'un long travail: la création d'un dictionnaire albanais-français.

Drita compare assidûment les règles de correspondances phonographiques de l'albanais et du français, puis le mode de détermination des noms. Nous utilisons nos connaissances respectives des deux langues, un dictionnaire albanais-allemand, une méthode d'apprentissage de l'albanais à partir de l'anglais. Cela permet d'aborder les règles, parfois différentes, parfois identiques ou semblables de chaque langue. Drita se découvre des compétences métalinguistiques en albanais qu'elle ne pensait pas avoir. Elle découvre aussi qu'elle est une mine de renseignements intéressants pour l'adulte. Elle utilise les compétences de sa mère quand elle-même n'a pas de réponse. Elle transporte le dictionnaire albanais-allemand entre l'école et la maison pour vérifier si certains mots qui y figurent et qu'elle ne connaît pas se disent au Kosovo ou s'ils sont typiques de l'albanais du sud.

Les discussions sur les différentes règles sont toujours intenses, le débat portant souvent sur ce qui est plus facile ou difficile à apprendre selon la langue. La découverte progressive que les «règles à étudier» caractérisent toutes les langues, y compris l'albanais qui «est aussi difficile que le français», semble détendre Drita qui s'acharne à terminer son œuvre avant les vacances d'été. Elle veut en faire un cadeau pour sa mère pour que celle-ci puisse connaître des mots français, pour chacun de ses enseignants pour le directeur et pour nous.

Drita termine son année scolaire avec succès et peut donc quitter cette école au bout d'un an déjà, ses enseignants étant très contents des progrès réalisés au niveau des acquisitions en langage écrit, lecture et orthographe. Les progrès se marquent également au niveau de la compréhension et de l'expression orales. Elle peut maintenant se situer comme actrice de ses apprentissages et, dans ses interactions avec les autres, s'approprier un code partagé qui n'est plus menaçant pour son identité. Elle a fait l'expérience que son savoir est valable et intéressant pour d'autres.

Deuxième vignette clinique

Suite à un bilan psychologique, Luc (10 ans) est signalé en logopédie au moment où il intègre une classe de développement, après trois années d'échecs scolaires, en particulier dans le domaine du langage écrit. Il est décrit comme un élève n'ayant fait quasiment aucune acquisition en français.

Luc se montre volubile et il a parfois de la peine à structurer le contenu de son discours.

Les difficultés en langage écrit sont massives. Les activités qui touchent à ce domaine sont rebutantes pour Luc. Il sollicite souvent le regard et l'approbation de l'adulte.

La lecture est très lente, le déchiffrage n'est pas automatisé, mais l'accès au sens pour des consignes ou un texte simple est possible. La lecture silencieuse est plus efficace et moins anxiogène que la lecture à haute voix.

En expression, les difficultés sont importantes aussi. Les correspondances phonographiques ne sont pas encore toutes acquises. L'individualisation des mots n'est pas très claire, les règles orthographiques et grammaticales ne sont pas maîtrisées, l'orthographe d'usage est très problématique. Luc fait cependant quelques essais de compréhension du système et tente, souvent maladroitement, de manier les termes grammaticaux et d'appliquer des bribes de règles connues. La structuration est encore difficile tant au niveau des phrases que des textes. Ce qui est frappant, c'est qu'il semble connaître de nombreuses règles, mais nous faisons l'hypothèse qu'il s'«applique» à ne pas les utiliser ou à les utiliser à tort.

Lors de l'entretien de fin de bilan avec Luc et ses parents, Luc exprime le désir d'apprendre la langue maternelle du papa, une langue africaine. Avec l'accord de ce dernier, le travail en logopédie s'articule autour de textes bilingues. Luc commence spontanément à essayer de comprendre le sens des marques orthographiques et grammaticales, cette langue utilisant le même alphabet que le français, mais avec des règles phonographiques différentes et de nombreux signes diacritiques et phonétiques inutilisés en français. Il vérifie ses hypothèses auprès de son père et tente de transmettre les explications que nous transcrivons dans un «cahier-dictionnaire». Très rapidement, il commence à faire des liens et des comparaisons avec les systèmes phonologique et grammatical du français.

Il s'intéresse également à la manière traditionnelle de transcrire la langue de son père, soit avec des symboles n'ayant aucun lien avec l'alphabet français. C'est pour lui un code secret auquel il peut initier certains de ses camarades.

Ces activités ont été proposées au départ essentiellement dans une optique de travail sur la biculturalité familiale et dans l'idée de renforcer les interactions père-fils. En fait, Luc utilise cet écrit différent comme un champ d'exploration du système linguistique écrit. Les textes non-français sont beaucoup moins anxiogènes pour deux raisons principales à notre sens:

- il n'a pas vécu d'échec scolaire dans cette langue;
- c'est Luc qui détient, via son père, les clés et les solutions de ses interrogations. Il peut ainsi nous apprendre quelque chose dans le domaine de l'écrit.

Tout ce travail s'accompagne, par la bande, d'une réflexion sur les codes et règles de la vie quotidienne, leur utilité et leur négociabilité, les injustices (réelles ou subjectives) qu'elles suscitent parfois, leur logique relative. Il vient en retard aux séances, transgresse quelques règles de l'école, essentiellement à la récréation ou à midi. Il fait également à l'occasion quelques analogies avec les règles du langage écrit et commence à émettre des avis critiques sur ces dernières.

Dans un deuxième temps, Luc entreprend la rédaction d'un recueil de textes personnels. Il prend ainsi beaucoup de plaisir à «se raconter», il s'est beaucoup détendu face à la production de textes: il écrit lui-même ses brouillons avec beaucoup d'énergie, pour autant que cela reste un écrit personnel. Il tolère à peine que je jette parfois un coup d'oeil sur sa feuille. Il fait des observations, des remarques et des critiques liées à l'orthographe, la grammaire, l'organisation du texte au moment où je dactylographie celui-ci devant lui sur l'ordinateur. Il ne prend par contre pas encore le risque d'endosser la responsabilité du passage à l'écrit social.

Actuellement, on peut faire un bilan positif des progrès de Luc. La lecture s'est améliorée et on ne peut plus parler de blocage au niveau de l'expression écrite. Luc est surtout devenu l'acteur de ses apprentissages. On relève une bonne capacité de réflexion sur le système linguistique. La segmentation de la phrase en mots est acquise, de même que la maîtrise des correspondances phonographiques.

Luc cherche à comprendre le pourquoi de certaines particularités orthographiques et à rattacher cela à des règles qu'il connaît, il essaie de classer les mots par catégories cohérentes, d'expliciter des règles et de conjuguer correctement des verbes. La structuration des textes et des phrases s'est améliorée et Luc est surtout très attentif à la gestion de la ponctuation. Il n'arrive cependant encore pas à faire ce type d'activités au moment où il écrit lui-même. Il montre par contre qu'il est capable de faire des liens et des transferts de connaissances entre la logopédie et l'école ou la maison.

Luc ne voit pas encore l'intérêt de systématiser ses acquisitions. Nous avons le sentiment que nous sommes arrivés à un palier, ou à une impasse. Luc est toujours aussi prolixe et il a toujours mille raisons pour éviter de formaliser ses acquis, pour éviter d'achever vraiment les activités qui sont entamées.

Le passage à la responsabilité et au risque d'écrire lui-même de manière autonome semble encore trop menaçant. Nous avons l'impression qu'un «second souffle» serait nécessaire pour que Luc prenne réellement en charge lui-même la gestion de ses acquisitions, mais il semble satisfait des progrès accomplis. Nous faisons l'hypothèse que les aspects transgressants du symptôme de départ ont fait place à quelque chose qui tiendrait plus de la crainte diffuse de se tromper.

Relevons finalement quelques éléments qui nous paraissent prépondérants dans cette situation:

- L'activité, centrée au départ sur la biculturalité de la famille, s'est finalement révélé être plutôt un exercice de découvertes du code en terrain neutre. Cette activité a cependant aussi permis au père de cautionner très clairement pour la première fois une démarche d'aide pour Luc dans le cadre scolaire.
- Le temps passé à discuter des règles de vie et d'orthographe, à les expérimenter, les transgresser, les contester puis à les accepter en partie semble être vraiment une partie importante de l'intervention en logopédie, dans le sens où cela a permis à Luc de se situer et se percevoir comme sujet autonome.
- La possibilité pour Luc d'avoir prise sur ses apprentissages, le moment où il en est réellement devenu acteur (et actif) a été le déclencheur des progrès en langage écrit, le révélateur de compétences en grande partie existantes mais non utilisables.

Troisième vignette clinique

Stéphane est un enfant de onze ans. Il a été signalé en logopédie pour d'importantes difficultés d'apprentissage du langage écrit alors qu'il termine sa troisième année primaire. Il consulte alors chez une première logopédiste qui effectue un bilan et débute un traitement. Quelques mois plus tard, les parents souhaitent un changement de thérapeute pour des raisons de non-entente avec l'enfant. Nous sommes alors mandatée pour poursuivre le traitement dès janvier 2000.

Au cours du développement de Stéphane, des difficultés sur les plans affectif et social sont constatées dès l'âge de deux ans. L'enfant manifeste en effet des signes d'instabilité tels qu'agitation, opposition, troubles de l'attention et irrespect des règles éducatives, signes qui s'accentuent avec l'âge aussi bien à la maison qu'à l'école. Un traitement psychothérapeutique commence lorsque l'enfant a un peu plus de huit ans. Il sera cependant interrompu huit mois plus tard, sur demande de l'enfant et des parents.

Stéphane est ensuite adressé à un centre pédopsychiatrique. Les bilans effectués conduisent au diagnostic d'hyperactivité chez un enfant qui manque de confiance en lui, a une mauvaise image de lui et est en proie à de grandes peurs. Un traitement médicamenteux (Ritalin) est alors prescrit, associé à une psychothérapie. Après un peu plus d'une année – l'enfant est alors âgé de neuf ans et demi – Stéphane exprime son souhait de ne pas continuer la thérapie individuelle. Dès lors, le travail continue avec les parents sous la forme d'une guidance et le traitement médicamenteux se poursuit.

Sur le plan scolaire, Stéphane manifeste dès le début des apprentissages des difficultés en lecture. Cependant, des problèmes de comportement et des troubles de l'attention empêchent d'en évaluer la teneur. Ainsi, il est d'abord fait appel à une enseignante spécialisée qui travaille avec Stéphane durant un an. L'évolution s'avérant peu probante, le signalement logopédique n'intervient qu'après coup.

Lorsque nous côtoyons Stéphane pour la première fois, nous observons un garçon particulièrement appliqué, qui dit d'ailleurs «je veux bien faire car je veux me faire bien voir par vous». Il s'excuse lorsqu'il fait une erreur, demande régulièrement si ça ne nous dérange pas qu'il pose une question, commente ses productions par exemple de la façon suivante: «ça c'est une cédille au cas où vous auriez pas vu». Nous avons très vite le sentiment que Stéphane met beaucoup d'énergie à contrôler la relation, qu'il perd beaucoup de temps avec des formes de politesse qui, par leur nombre, deviennent pesantes. Nous nous demandons alors où il peut encore trouver de l'énergie pour les apprentissages.

Après trois séances d'observation pendant lesquelles Stéphane se montre particulièrement appliqué, nous rencontrons les parents pour leur restituer le bilan et définir des objectifs de traitement. Les observations sont les suivantes. En ce qui concerne la lecture, la vitesse est fortement ralentie par un décodage laborieux. Bien qu'il manifeste des comportements de recherche de sens, la compréhension est régulièrement altérée par des erreurs d'identification de mots. Dans le domaine de l'orthographe, nous sommes particulièrement frappée par l'utilisation de formes qui n'existent jamais ou très rarement en français, en particulier concernant la position des graphies les unes par rapport aux autres: es**cqu**ar**guo**, ca**ç**ro**l**e, aci**étt**e, etc. Ses difficultés orthographiques ne l'empêchent cependant pas de rédiger un long texte dans lequel notre attention se porte en particulier sur le thème (un petit lapin qui veut toujours aller plus loin que ce que sa maman lui permet) ainsi que sur la présence de formes dont l'orthographe

n'est pas constante (*et - est - es* pour *et*; *deaure - deore* pour *dehors; tout petitpeux - tout petit peux* pour *tout petit peu*).

Les séances qui suivent cet entretien sont chaotiques. Stéphane cherche sans cesse à définir la relation en nous confrontant sur un registre relationnel alors que nous l'encourageons à se centrer sur les apprentissages. Par exemple, lorsque nous lui proposons d'évaluer les pourcentages d'utilisation des graphèmes «an» et «en» pour transcrire l'archigraphème AN, il veut à tout prix en faire une compétition et déterminer le gagnant. Dans le cadre d'un jeu traitant de l'orthographe, il refuse également l'utilisation d'une règle différenciée dans le comptage des points entre adulte et enfant. De plus, alors que nous nous attelons à la création d'un contrat, une confrontation constante ralentit fortement l'élaboration du document. Lorsqu'il est face à un problème orthographique (par exemple l'écriture du mot éléphant) et que nous lui suggérons d'essayer plusieurs solutions et de sentir quel mot lui parait juste, il se met à lister le mot [ɛlɛfɑ̃] dans de nombreuses formes qui garantissent la correspondance phonographique, tel un ordinateur qui en recherche toutes les occurrences possibles.

Nous ressentons ces comportements comme sabotant notre travail et notre relation. Nous décidons alors de mettre en mots ces sentiments en précisant que, pour faire du bon travail ensemble, nous avons besoin de fixer un cadre clair. Dorénavant, un horaire dans le déroulement des séances est prévu. Stéphane propose alors d'inscrire sur le contrat le nombre de minutes consacrées à chaque activité. L'organisation de la séance est ainsi clarifiée et ne dépend plus du tout de la volonté de chacun. Un référent extérieur (le contrat) nous permet donc de lâcher prise sur la gestion des séances et Stéphane peut dès ce moment-là mettre son énergie sur les apprentissages. Bien qu'il cherche toujours les limites – il suggère par exemple de remplacer le «jeu» par du «travail», proposition refusée car elle ne respecte pas le contrat – Stéphane commence à rechercher des solutions aux problèmes posés. Par exemple, il écrit *voillage* en commentant «à voyage il y a un Y mais je laisse comme ça , je veux pas effacer». Nous lui proposons alors de montrer ce qu'il sait. Il passe ensuite par *voyllage* pour écrire plus loin *voyage* sans erreur et revenir au premier afin d'obtenir une forme conventionnelle. Nous constatons également qu'il pose des questions sur l'orthographe. Il demande par exemple si *lendemain matin* s'écrit en un ou deux mots, puis s'il y a un trait d'union.

Actuellement, Stéphane ne semble pas généraliser ces comportements à l'école et à la maison. Nous nous interrogeons d'ailleurs sur la possibilité qu'il puisse le faire, compte tenu des enjeux relationnels beaucoup plus

difficiles à neutraliser dans ces autres contextes. Cependant, nous partons du principe qu'il peut faire l'expérience au sein du cadre logopédique de sa capacité à fonctionner différemment, expérience dont il pourra peut-être bénéficier plus tard et utiliser à l'extérieur, lorsqu'il aura dépassé ses résistances actuelles.

Conclusions

Pour conclure cet article, nous souhaitons mettre en évidence quelques points communs à ces trois vignettes cliniques. Nos attitudes thérapeutiques nous semblent à posteriori convergentes malgré la diversité des situations et de nos manières d'intervenir.

Dans chaque situation, nous avons cherché prioritairement à comprendre comment l'enfant vit les normes sociales et avons tenté d'adapter le contexte logopédique en fonction des besoins de chaque enfant.

Nous avons offert des champs d'exploration du langage écrit neutres, surprenants, paradoxalement «hors normes», tout en garantissant un cadre clair et sécurisant. Nous avons également ouvert l'espace thérapeutique à la compréhension du fonctionnement des systèmes d'écriture alphabétique ainsi que d'autres systèmes non alphabétiques.

La thérapie a été centrée sur les préoccupations et les besoins au sens large de l'enfant plus que sur le symptôme. Nous avons guidé l'enfant dans l'élaboration de la perception que les règles ont aussi une fonction de protection de soi. Nous avons en parallèle tenté de renforcer chez l'enfant une conscience de soi positive afin qu'il se construise comme sujet capable d'apprendre et de savoir.

Bibliographie

Charmeux, E. (1979). *L'orthographe à l'école*. Paris: Cedic.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.

Content, A. (1990). L'acquisition de la lecture: approche cognitive. *Cahiers du DLSL, 9*, 15-42.

de Weck, G. (1990). La lecture comme activité langagière. *Cahiers du DLSL, 9*, 197-206.

Ferreiro, E. (1977). Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Revue Suisse de Psychologie, 36, 2*, 109-130.

Humbert, S. (1990). Ne pas apprendre à lire: un refus de s'approprier le pouvoir de lire. *Cahiers du DLSL, 9*, 207-215.

Sprenger-Charolles, L. (1982). Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture. *Pratiques, 35*, 7-25.

Vygotski, L. S. (1934, 1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 133-143

Rééducation de la dysgraphie chez l'adulte: présentation d'une méthode visuo-orthographique et présentation de cas avec pathologie acquise et développementale

Françoise COLOMBO-THUILLARD
Hôpital cantonal, Fribourg

Maude BOBILLIER
SIPLP, Villars-sur-Glâne

After having recalled cognitive models for interpreting writing disorders following cerebral lesions of the dominant hemisphere by adults, we propose a qualitative analysis of written productions; we will then present a therapeutic method based on a visual imagery strategy, devised by de Partz and collaborators in 1992, and specifically aimed at the remediation of surface dysgraphia.

We present the results of two patients who were treated by this method: the first patient presented an acquired impairment consecutive to a vascular lesion, the second was treated as an adult for a developmental disorder. Finally, we will discuss the application conditions and its limits. We shall also consider some of the differences that could be linked to the mode of acquisition of these disorders.

Introduction

Les troubles du langage écrit ont été mentionnés dès les premières descriptions d'aphasie comme le plus souvent associés aux troubles du langage oral. L'écrit a pris une place considérable durant le vingtième siècle. Les recherches ont surtout cherché à caractériser les troubles: une agraphie/alexie peut-elle se présenter de façon isolée? quels sont les rapports entre les troubles de l'écrit et ceux du langage oral? quelles sont les corrélations anatomo-cliniques des troubles de l'écrit? Des chercheurs anglais se sont penchés sur la compréhension des processus de traitement du langage écrit, les premiers articles ayant été consacrés aux troubles de la lecture. Ce sont les travaux maintenant bien connus de Marshall et Newcombe, publiés dès 1973, et qui ont abouti à la notion d'un modèle à deux (puis trois) voies de traitement des informations écrites (Tainturier, 1996). On est très étonné d'avoir eu à attendre 1981 pour lire une première description de troubles de l'écriture impliquant le recours quasi unique à la voie de conversion phonème-graphème et la perte ou le défaut d'utilisation de la voie sémantique. Il s'agit du travail de Beauvois et Derouesné (1981).

D'autres travaux ont bien sûr suivi, confirmant l'existence de ces deux voies dans l'écriture comme dans la lecture. Au-delà de l'observation de ces troubles, qu'en est-il de la récupération, voire de la rééducation? A notre connaissance, il n'y a pas de travaux concernant l'évolution spontanée à long terme des troubles de l'écriture chez l'adulte, mais les données cliniques vont dans le sens de difficultés se maintenant à long terme. Quant à la rééducation, il faudra attendre 1992 et les travaux belges autour de Marie-Pierre de Partz pour avoir des propositions spécifiques, l'histoire n'est donc pas bien longue, au vu du nombre de patients qui ont présenté ces difficultés au cours de nombreuses décennies. En ce qui concerne la pathologie développementale, l'approche neuropsychologique est encore plus récente. Les premiers travaux ont tenté d'appliquer, par défaut en quelque sorte, les modèles produits à partir de l'observation des adultes cérébro-lésés. Des théories plus spécifiquement orientées vers les aspects développementaux ont commencé à voir le jour dès les années 80. Les théories les plus récentes proposent un mécanisme de conversion séquentielle comme déficit sous-jacent à la dysgraphie de surface développementale. Ces modèles sont issus de recherches basées sur une approche connexioniste (pour des données récentes, voir Romani, Ward & Olson, 1999).

La thérapie visuo-orthographique

En 1992, de Partz, Seron et Van der Linden ont mis au point une méthode de rééducation fondée sur l'imagerie visuelle. Leur patient (L.P.) présentait, un an après la survenue d'une encéphalite herpétique, une importante dysgraphie de surface accompagnée de séquelles d'une dyslexie de surface ainsi que d'une altération de la mémoire verbale à long terme. Suite à une analyse cognitive des déficits de L.P., les auteurs ont conclu à une perte des représentations orthographiques situées dans le lexique orthographique de sortie en écriture.

La thérapie visuo-orthographique porte sur le réapprentissage orthographique de mots ambigus ou irréguliers. Les capacités résiduelles de mémoire visuo-spatiale du patient sont utilisées afin d'élaborer une stratégie d'imagerie. Les mots mal orthographiés par le patient sont associés à un dessin. Celui-ci présente un lien sémantique avec le mot-cible et s'adapte à la forme du graphème ambigu. Par exemple, pour le mot «repos», les deux lettres «o» et «s» sont représentées par un soleil ainsi qu'un homme endormi, les dessins ayant une forme proche des lettres en question.

Exemples de dessins tirés de la méthode originale de Partz *et al.* (1992)

Précisons que le but de la thérapie visuo-orthographique n'est pas uniquement l'apprentissage d'une liste d'items spécifiques. Elle vise également à permettre l'acquisition d'une stratégie de réapprentissage qui est théoriquement applicable à tous les mots de la langue.

Le traitement se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, une liste de mots écrits de façon erronée par le patient est sélectionnée. Un certain nombre d'entre eux (60 mots dans le cas de la thérapie de L.P.) sont présentés au patient accompagnés de dessins réalisés par le thérapeute. A chaque séance, 5 mots sont travaillés selon la procédure suivante:

– copie du mot avec le dessin; explicitation du rapport sémantique entre le mot et le dessin, soit par la patiente de façon spontanée, soit par le thérapeute;

- reproduction de mémoire du mot contenant le dessin dix secondes après;
- reproduction du mot et du dessin en réponse au mot dicté par le thérapeute;
- rappels écrits à la fin de la séance, après un jour, quatre jours et quinze jours[1].

En cas d'erreurs ou d'oublis lors des différents rappels, le mot accompagné du dessin est à nouveau présenté au patient.

Dans une deuxième étape, le patient est encouragé à créer lui-même les dessins qui seront insérés dans les mots-cibles. Les séances se déroulent de la même manière que lors de la première partie de la thérapie.

La suite du traitement consiste en une utilisation des mots entraînés au sein de textes (aspects morpho-syntaxiques) ainsi qu'à la recherche de leurs formes dérivées.

Présentation des deux patientes

M.M.[2] est une jeune femme âgée de 24 ans, droitière et francophone. Effectuant sa troisième année d'apprentissage de commerce, elle a présenté en 1996 (deux ans avant le début de la thérapie qui nous concerne) un ictus sylvien gauche ayant provoqué une lésion temporo-pariétale de l'hémisphère gauche.

Sans entrer dans le détail des données des divers examens neuropsychologiques, nous nous contenterons de préciser qu'outre d'importants troubles de l'écriture[3], il en a résulté une aphasie de Broca ainsi qu'un sévère déficit de la mémoire verbale à court terme (empan de 3). Son empan visuo-spatial ainsi que ses capacités de mémoire à long terme en conditions verbale et visuo-spatiale se trouvaient dans les normes.

Pendant les deux ans qui ont précédé la thérapie visuo-orthographique, M.M. a bénéficié d'une rééducation «classique» du langage écrit (écriture

1 Lors de la thérapie de L.P. ces différents rappels étaient tous effectués en présence du thérapeute. Lors des thérapies présentées ci-après, les rappels après un jour et quatre jours ont été effectués à domicile par les patientes, au moyen d'une cassette contenant les mots dictés.

2 M.M a fait l'objet d'une présentation détaillée dans l'article de M. Bobillier & F. Colombo-Thuillard (1999).

3 La patiente écrivait par exemple «lène» pour «laine», «nège» pour «neige», «repeau» pour «repos» ou encore «trotoire» pour «trottoir».

de textes, explicitation de plusieurs règles orthographiques, mots croisés, création d'un carnet de mots dont les graphèmes ambigus ou irréguliers étaient écrits en couleur...), sans succès significatif.

Une investigation approfondie des capacités de M.M. en écriture ainsi qu'en lecture a alors été menée, dans l'optique d'une identification des composantes responsables des déficits. En nous référant à un modèle cognitif à deux voies (Tainturier, 1996), nous avons conclu à une perte partielle des représentations contenues dans le lexique orthographique de sortie en écriture ainsi qu'à un déficit du lexique orthographique d'entrée en lecture. Nous n'avons en outre pas exclu un déficit résiduel du buffer graphémique (Bobillier, 1999).

M.B. est une jeune femme de 22 ans, gauchère et francophone. Dès le début de sa scolarité, elle a rencontré d'importantes difficultés d'apprentissage du langage écrit (dyslexie et dysgraphie développementale). Après avoir répété la première, puis la deuxième année primaire, elle a poursuivi sa scolarité dans un milieu spécialisé (classe de développement), où elle a bénéficié d'une prise en charge logopédique de 1988 à 1992. Elle a pu par la suite mener à terme une formation d'aide-soignante.

Un examen neuropsychologique réalisé à l'âge de 22 ans, à la demande de la patiente, a révélé des troubles de l'écriture ainsi qu'une dyscalculie, un ralentissement dans les épreuves nécessitant un traitement linguistique (épreuves continues, Jacot-Descombes & Assal, 1986) et un important déficit de la mémoire verbale à court terme (empan verbal de 4). L'empan visuo-spatial, tout comme les capacités de mémoire à long terme, y compris verbales, se situaient dans les normes.

Un examen plus approfondi des capacités de lecture et d'écriture a mis en évidence des troubles dans la construction du lexique orthographique de sortie lors de l'écriture (difficultés à orthographier des mots contenant des graphèmes ambigus ou irréguliers, 79% d'erreurs phonologiquement plausibles[4]). L'utilisation de la voie phonologique (non-lexicale) n'était pas totalement efficace (présence de confusions auditives et visuelles ainsi que d'omissions de lettres). Des troubles apparaissaient également lors de la lecture. Nous notions la présence d'erreurs de régularisation (par exemple oralisation des lettres muettes) suggérant des difficultés à construire un lexique orthographique d'entrée en lecture.

4 M.B. écrivait par exemple «tron» pour «tronc», «repeaut» pour «repos», «vaitement» pour «vêtement», «drat» pour «drap».

Quelques extraits de corpus des deux patientes, dans les conditions d'écriture spontanée et sous dictée sont présentés dans la section suivante.

Ecriture: corpus

A Ecriture spontanée

I Diana
Diana est morte maintenant. S'était la princesse de gale et son mari [rature] s'appèle Charle. Elle a eu un acsidant de voiture avec son chaufeur et son nouveau amoureux. Elle avait 2 [rature] enfants. On la [rature] appelée: Lady Di. Elle avait beaucoup des fan[rature] dans tout le monde. Les gens [rature] on été choqués et beauoup ils [rature] avaient du chagrin et ils on mis des fleures sur sa tombe.

M.M, 31.10.97

II Je suis rentrez dans la Chambres de M. X pour lui donnez son déjeune il la [rature] accépter. Je suis retournez un car deure plus tare est là il n'aiter pas content maime agresife il ma jeuter une tase contre moi qui est retomber sur le lit puis il ma jéte un coup de pied a la figure et ma dit laiser moi Creuve au lit Je luis est dit qu'on ne peux pas laisser creuve les gends comme ça.

M.B, 3.3.00

Bien que classiquement décrites sur la base de corpus de mots dictés, les erreurs caractéristiques d'une dysgraphie de surface peuvent également se manifester dans un texte spontané. Dans ce type de corpus cependant, les variables pertinentes à l'apparition des erreurs (dans ce cas la complexité orthographique) n'est pas contrôlée. Apparaissent d'autres aspects, par exemple morpho-syntaxiques, qui ne peuvent être observés lors de la dictée de mots isolés («on» versus «ont», ou «rentrez» versus «rentrée» chez M.B. par exemple).

B Mots dictés

I M.M: nourriture (nourriture) – lène (laine) – tront (tronc) – alcohl (alcool) – nège (neige) – atindre (atteindre) – trotoire (trottoir) – dessère (dessert) – asar (hasard) – buro (bureau) – repeau (repos) – servisse (service) – intéligence (intelligence) – passiant (patient) – lésar (lézard)

II M.B: ritme (rythme) – plon (plomb) – poulin (poulain) – venpire (vampire) – ouver (ouvert) – abiller (habiller) – goûte (goutte) – repeaut (repos) – apeler (appeler) – pacient (patient) – resevoire (recevoir) – vaitement (vêtement) – drat (drap) – soufrire (souffrir) – barillère (barrière)

Dans ce corpus apparaît donc de façon très nette la tendance au respect quasi absolu des règles de conversion phonème-graphème et l'absence d'accès au lexique orthographique, sauf dans le cas de M.B qui ne respecte pas cette règle dans l'écriture du mot «recevoir». On peut observer cette rupture de règle dans le corpus spontané également («agressif» ou «laisser» par exemple).

Considérant que les différentes thérapies précédentes de M.M. et de M.B., qui utilisaient un matériel verbal, n'avaient pas donné de résultats satisfaisants, et que les capacités de mémoire visuo-spatiale des deux patientes étaient bonnes, nous avons choisi de mettre en place une thérapie fondée sur l'imagerie visuelle et nous avons repris et adapté la méthode visuo-orthographique décrite par de Partz, Seron et Van der Linden en 1992.

Résultats de la thérapie visuo-orthographique

A. Nous notons chez M.M. une amélioration significative des performances suite à l'utilisation de la thérapie, tant lors de la première condition (création des dessins par le thérapeute) que lors de la seconde (création des dessins par la patiente).

A l'issue de la première partie du traitement, la patiente est en effet capable d'écrire de façon adéquate 96,2% des mots entraînés; lors du contrôle des effets de la seconde partie de la thérapie, tous les mots ont été correctement orthographiés. Rappelons qu'avant la thérapie, tous les items étaient écrits de manière erronée.

	1ère condition	2ème condition	3ème condition
Evaluation pré-thérapeutique	0/52	0/22	0/21
Evaluation post-thérapeutique	50/52 (96,2%)	22/22 (100%)	19/21 (90,5%)

Tableau 1: Evaluation des effets de la thérapie chez M.M.

Nous n'observons pas de généralisation aux items non-travaillés. Lors de la première partie de la thérapie, la patiente a été capable d'orthographier correctement 13,2% (7/51) des mots non-entraînés. Ce pourcentage diminue encore dans la seconde partie (4,3% ou 1/21).

Dans une troisième condition, nous avons demandé à la patiente d'apprendre une liste de 21 mots à domicile. Deux semaines plus tard, M.M. était en mesure d'écrire 90,5% (19/21) de ces mots sans erreur.

Une dernière évaluation de la thérapie a consisté en une insertion des mots entraînés ainsi que de certains de leurs dérivés au sein d'un texte dicté. La plupart des mots étaient alors correctement orthographiés (les erreurs relevées ne portaient pas sur les graphèmes entraînés lors de la thérapie).

Le maintien à long terme de ces effets a été vérifié six mois après la fin du traitement: 88,4% (84/95) des graphèmes entraînés étaient alors écrits de façon adéquate[5].

B. La thérapie visuo-orthographique a favorisé chez M.B. l'apprentissage de mots irréguliers ou ambigus. Avec l'aide de la patiente, et à sa demande expresse, nous avons sélectionné une liste de mots utilisés dans le cadre de sa profession (domaine des soins).

Après la première partie de la thérapie, M.B. était en mesure d'orthographier correctement 58,1% (18/31) des graphèmes entraînés et 28% (7/25) des graphèmes non-travaillés. La différence entre ces deux conditions est statistiquement significative ($X^2 = 5,058$, $p< 0,05$, $dl = 1$).

A l'issue de la seconde partie de la rééducation, 59,25% des items entraînés étaient réussis, alors que les performances évaluées lors de la dictée de la ligne de base[6] étaient parfaitement stables (test de Mac Nemar: $X^2 = 0$, N.S., $dl = 1$).

	1ère condition	2ème condition
Evaluation pré-thérapeutique	0/31	0/27
Evaluation post-thérapeutique	18/31 (58.1%)	16/27 (59.25%)

Tableau 2: Evaluation des effets de la thérapie chez M.B.

Nous avons également pu nous assurer du maintien des acquis de la patiente trois mois après l'arrêt de la thérapie (54,34% (25/46) de réussite pour les items entraînés).

Discussion

Nous pensons pouvoir affirmer que ces deux patientes ont bénéficié de la technique d'imagerie visuelle imaginée par de Partz *et al.* (1992). L'utilisation des dessins leur a fourni un support visuel et graphique; cela

5 Les erreurs commises par la patiente ne portant pas toujours sur les graphèmes entraînés (elle écrivait par exemple «sèrvice» pour «service», alors que la thérapie avait mis l'accent sur le graphème «c»), nous avons comptabilisé le nombre de graphèmes travaillés retenus et non pas le nombre de mots correctement orthographiés.

6 La ligne de base consiste en une liste de 100 mots répartis en fonction de la fréquence, de la régularité et de la longueur et dictée lors de l'évaluation pré-thérapeutique.

leur a permis de fixer leur attention sur des particularités orthographiques spécifiques.

La thérapie visuo-orthographique[7] nous paraît donc être appropriée pour des patients motivés, créatifs et appréciant dessiner. Elle nécessite en effet un important investissement tant de la part du patient (création de dessins, rappels à effectuer à domicile) que de la part du thérapeute (création de matériel). Il est également nécessaire que le patient possède de bonnes capacités de mémoire visuo-spatiale ainsi que de bonnes capacités de raisonnement (association d'idées entre les mots et les dessins). De plus, il est souhaitable que les patients ne se trouvent plus dans une période de récupération spontanée, afin de pouvoir évaluer les effets de la thérapie.

Nous avons également relevé quelques limites dans l'application de cette thérapie. Tout d'abord, l'utilisation de l'imagerie est difficilement applicable pour les mots abstraits (M.M. n'arrivait pas à trouver des dessins à associer aux mots «intelligence» et «difficile», par exemple). D'autre part l'apprentissage de mots appartenant au même champ sémantique peut induire chez le patient des confusions lors de l'association des dessins aux mots (associer par exemple le dessin du mot «dîner» – une fourchette correspondant au circonflexe – à celui du mot «faim» – une assiette pour ne pas oublier le «a» – aboutit à mettre un circonflexe sur le «i» de «faim»).

Remarquons enfin que, bien que cette thérapie permette l'apprentissage d'une stratégie théoriquement applicable à tous les mots de la langue, le mot-cible correctement écrit doit être présenté préalablement à la patiente, ce qui limite son autonomie, puisqu'aucune généralisation des mots travaillés aux mots non travaillés n'a pu à ce jour être mise en évidence (voir par exemple la dissociation exemplaire du pourcentage de réussite dans chaque cas chez M.M). L'autre limite, déjà mentionnée lors de la présentation des corpus, est le passage du mot isolé au mot en contexte, à savoir le réapprentissage des règles morpho-syntaxiques, qui doit également faire l'objet d'une approche spécifique si le but est d'obtenir à nouveau une écriture fonctionnelle dans diverses situations (rédaction de courrier aussi bien que listes de mots!).

La comparaison des résultats pré-thérapie en écriture et en lecture des deux patientes aboutit à l'absence de différence très significative.

---

7 La méthode est en voie de publication chez L'Ortho-édition, rue Jean-Jaurès 76, 62330 Isbergues, France (prévue pour fin 2000; de Partz, communication personnelle).

Comparaison entre M.M. et M.B.

	M.M.	M.B.
Ecriture de lettres	26 B[8]/26	26 B/26
Ecriture de logatomes	65% de réussite	73% de réussite
Ecriture de mots	effet de régularité effet de longueur pas d effet de fréquence	effet de régularité pas d'effet de longueur pas d'effet de fréquence
Ecriture d'homophones	45%-60% de réussite (3 homophones)	60% de réussite (3 homophones)
Lecture de lettres	26 B/26	26 B/26
Lecture de logatomes	75% de réussite	83,33% de réussite
Lecture de mots	erreurs de régularisation	
Tâche de décision lexicale	7 erreurs	5 erreurs
Compréhension d'homophones	5 erreurs	10 erreurs
Détection d'erreurs	11 échecs/34	12 échecs/34

Les résultats post-thérapie sont peut-être plus éloquents. Si l'on a pu pour M.M calculer les résultats en termes de mots réussis, il a été nécessaire pour M.B de s'intéresser aux graphies réussies. En effet, une certaine instabilité s'est manifestée au niveau du mot. Si M.B est parvenue à apprendre grâce à la méthode visuo-orthographique les particularités orthographiques de mots spécifiques, elle a commis des erreurs sur des graphies non travaillées, initialement correctement orthographiées. Une hypothèse explicative de ce phénomène pourrait être liée à l'absence de référence possible à un lexique orthographique solidement constitué pendant la période d'apprentissage, comme c'est le cas de M.M, qui présente brusquement une dysgraphie de surface à 20 ans, alors qu'elle n'avait eu aucune difficulté dans le domaine orthographique au préalable. Dans le cas de M.M, on peut donc bien parler de réapprentissage, au contraire de M.B, qui procède à l'âge de 22 ans à un apprentissage d'un lexique orthographique jamais constitué préalablement.

D'autres interventions thérapeutiques spécifiques seraient certainement nécessaires à l'élaboration d'un modèle complet. Ces éléments sont à prendre pour l'instant dans une perspective clinique d'ouverture à des projets thérapeutiques peu utilisés à ce jour, que ce soit en thérapie de l'adulte ou de l'enfant en développement.

8 B = bonnes réponses

Bibliographie

Beauvois, M.F. & Derouesné, J. (1981). Lexical or orthographic agraphia. *Brain, 104*, 21-49.

Bobillier, M. (1999). *Rééducations cognitives: une méthode visuo-orthographique appliquée à deux patients adultes cérébrolésés atteints de troubles de l'écriture*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme d'orthophoniste. Université de Neuchâtel.

Bobillier, M. & Colombo-Thuillard, F. (1999). Rééducation de la dysorthographie de surface par une méthode visuo-orthographique: observation de deux cas. *Aphasie et domaines associés, 13/3*, 148-161.

De Partz, M.P., Seron, X. & Van der Linden, M. (1992). Reeducation of a surface dysgraphia with a visual imagery strategy. *Cognitive Neuropsychology, 9(5)*, 359-401.

Jacot-Descombes, C. & Assal, G. (1986). Epreuves continues: lecture, dénomination et dénomination en condition Stroop (pour «alléger» l'examen neuropsychologique). *Revue Suisse de Psychologie, 45*, 255-270.

Romani, C., Ward, J. & Olson, A. (1999). Developmental surface dysgraphia: what is the underlying cognitive impairment? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 52A(1)*, 97-128.

Tainturier, M.J. (1996): Les dysgraphies centrales: état de la recherche et nouvelles perspectives. In S. Carbonnel, P. Gillet, M.D. Martory & S. Valdois: *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp. 235-274). Marseille: Solal.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 145-158

Difficultés d'acquisition de l'orthographe et régulations métagraphiques

George HOEFFLIN
Université de Genève

Annie CHERPILLOD
Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud

José FAVREL
Université de Genève

The aim of this article is to present the result of the practice of so-called «metagraphic explanations» and the observation of how schoolteachers «negotiate» problem-solving in French spelling with their pupils. Conceptualised by the researchers of the Group LEA (Jaffré, 1995), the «metagraphic explanations» designate «the comments which precede, accompany or follow written productions of learners in a more or less differed manner» (p. 137). The type of responses given just after metagraphic explanations of learner-writers by the teacher are analysed as «metagraphic regulations». The purpose is to complete the approach of the LEA Group concerning learners without difficulties. Nevertheless, general difficulties with French spelling occur with all learner-writers due to the complexity of this specific alphabetic writing system, we were interested in applying the same approach with slow learners acquiring literacy. In turn they were asked what they have to say about their own written productions. In particular, the aim is to examine whether using metagraphic explanations combined with teachers'use of metagraphic regulations is also beneficial to children with severe spelling problems.

Introduction

L'utilisation «d'explications métagraphiques» (EM) informe les chercheurs du Groupe Linguistique de l'Ecrit et Acquisition (LEA), (UMR 8606, LEAPLE-CNRS), sur la construction d'un modèle d'acquisition de l'orthographe française. Dans cet article, il est proposé d'étudier la mise en œuvre de telles explications et de régulations que des praticiens (orthophonistes/logopédistes ou enseignants) sont susceptibles d'effectuer immédiatement après les justifications des apprentis scripteurs avec lesquels ils interagissent, que ces derniers soient ou non en difficulté.

Dans un premier temps, l'objectif de cet article est de mieux cerner la qualité des justifications proposées par des élèves souvent retardés dans

leur cursus scolaire par l'importance des difficultés qu'ils rencontrent dans l'acquisition de l'orthographe. Dans un deuxième temps, il s'agit d'évaluer les types de régulations que l'expert peut proposer quand il est en interaction avec l'apprenti scripteur en difficulté. Dans ce cadre, la question sera posée de savoir si les EM sont pertinentes même si les productions écrites présentent de très nombreuses erreurs qui s'écartent sensiblement de la norme orthographique.

Le contexte dans lequel les EM ont été relevées est celui d'une école publique du canton de Vaud. Plus précisément, ces explications proviennent des élèves d'une classe spécialisée à petit effectif dont plusieurs d'entre eux suivent un traitement orthophonique/logopédique au sein d'un Service psychopédagogique rattaché à l'école précitée. En effet, bien que la complexité spécifique de l'orthographe française requiert de tout apprenti-scripteur un investissement acquisitionnel important, nous avons trouvé opportun de demander également à de tels apprentis scripteurs ce qu'ils avaient à dire de leurs propres productions.

Afin de compléter cette approche centrée sur les EM d'apprentis scripteurs en difficulté, nous avons relevé un certain nombre de régulations proposées par des enseignants à des élèves lors des discussions autour de productions écrites qu'elles soient normées ou non. En effet, ce que nous appellerons désormais «régulations métagraphiques» RM et qui définissent le contenu des explications de «l'expert» à destination de l'apprenant a retenu également notre attention. Sans prétendre à ce stade donner un statut didactique aux régulations que nous avons consignées, nous avons pensé qu'elles pouvaient servir à terme de piste pour favoriser des interactions constructives avec les apprenants qu'ils soient ou non en difficulté. Les RM que nous avons relevées auprès d'un certain nombre d'enseignants proviennent également d'une école publique du canton de Vaud. Toutefois, les classes concernées sont des classes ordinaires de 1re enfantine à la 4e primaire. Nous avons voulu voir quelles étaient les ressources que les enseignants mobilisent pour expliciter des normes orthographiques quand ils accompagnent leurs élèves en situation de production de textes écrits. Plus concrètement nous avons observé les «négociations» qui s'engagent entre l'enseignant et l'élève sur la forme orthographique des productions écrites de ce dernier.

Qui sont les élèves concernés par des difficultés en orthographe?

Des études de plus en plus nombreuses sont consacrées à des élèves présentant des difficultés orthographiques dans leurs productions écrites (Sprenger-Charolles, 1996; Zesiger, 1995), mais elles restent encore déficitaires par rapport à celles qui ont été menées sur les difficultés spécifiques de lecture (Casalis, 1995; Frith, 1985). Ce qu'il faut relever, c'est que les recherches sur les dyslexies montrent très majoritairement des difficultés associées aux compétences en écriture qui sont elles-mêmes qualifiées de «dysorthographie» (Guthrie, 1973). Les recherches psycholinguistiques sur les élèves «tout-venants» vont également dans le sens d'une importante interconnexion entre les acquisitions de la lecture et de l'écriture (Ehri, 1997; Perfetti, 1997). Ce que nous retiendrons ici c'est qu'indépendamment du diagnostic qui peut être posé, un nombre non négligeable d'élèves rencontre des difficultés dans le domaine de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Si ces difficultés sont susceptibles de provenir de la manière dont l'apprenant procède à cet apprentissage complexe, elles peuvent également être en lien avec la complexité de notre système d'écriture. Il y a d'ailleurs peu d'apprentissages en rapport avec les enseignements scolaires où l'hétérogénéité des niveaux peut être aussi importante.

En Suisse romande certaines recherches montrent que pour le même texte dicté à un échantillon représentatif d'élèves de 5e primaire, l'écart est de zéro à soixante-quinze erreurs, la moyenne étant légèrement inférieure à vingt-trois erreurs (Bétrix-Koehler, 1991). Cette variabilité interindividuelle permet de situer une importante proportion d'élèves qui n'ont pas la même facilité à «entrer» dans l'acquisition de l'écrit que leurs pairs. L'encouragement de procédures métalinguistiques telles que les EM sont certainement susceptibles de remédier à de tels écarts. Il est donc légitime de se demander dans quelle mesure les informations que l'enseignant ou l'orthophoniste/logopédiste retire des justifications des apprenants en difficulté, offrent des possibilités de compréhension des procédures utilisées.

En effet, les différents temps qui servent de méthode de recherche au Groupe LEA permettent effectivement en premier lieu de «diagnostiquer» la procédure de l'élève à partir d'une «cible» linguistique comme un accord en nombre par exemple. Après avoir repéré une «cible» pertinente, qu'elle soit normée ou pas, l'observateur peut dans un deuxième temps questionner, en direct ou en différé, l'élève sur les procédures employées. Dans un troisième temps, l'observateur est en condition de mettre en

relation les informations provenant des justifications des élèves et celles directement apportées sur la trace écrite. C'est à partir de cette démarche que des données ont été récoltées au sein d'une classe d'enseignement spécialisé et d'un traitement logopédique/orthophonique. Nous ferons d'abord un tour d'horizon de la typologie des EM relevées auprès de ces élèves présentant des difficultés d'acquisition de notre système d'écriture, après quoi nous aborderons les régulations prototypiques qu'un groupe d'enseignants, ayant accepté de collaborer à une recherche sur le terrain, proposent à leurs élèves quand ils dialoguent autour de la révision de l'orthographe des textes.

Notre investigation auprès d'élèves présentant des difficultés en production écrite

Nous avons donc relevé un nombre important d'EM immédiatement après des productions de texte en classe spécialisée. L'entretien a été conduit après que l'ensemble d'un texte court a été produit. La plupart du temps ces textes sont produits sur la base de descriptions d'images.

Sur le plan de la dimension phonographique, nous avions déjà pu constater dans des recherches antérieures que les diverses transcriptions phonographiques ne présentaient pas d'écarts véritablement atypiques par rapport à ce qui peut être observé dans le développement ordinaire chez les élèves «tout-venants». Pour un groupe de 8 élèves (8;11 à 11;9 ans) provenant d'une classe spécialisée nous avons comparé la typologie des erreurs avec les résultats de recherches menées en Suisse et en France (Bétrix-Koehler, 1991; Bétrix-Koehler & Mottas, 1987; Jaffré, 1987). Mis à part des amalgames particuliers de typologies d'erreurs dans les productions que nous avons étudiées, on constate d'importantes similitudes entre les productions de ces élèves en difficulté (Hoefflin & Cherpillod, 1995) et celles des élèves «tout-venants» que nous avons pu comparer. Il ressort de ces premiers constats que l'hypothèse d'un «retard simple» est beaucoup plus forte que celle d'une difficulté spécifique à ce type d'élèves. Une recherche plus récente (Hoefflin, 2000) avec des élèves d'une nouvelle volée de cette même classe spécialisée, portant non seulement sur les productions écrites de ces élèves mais également sur les EM qui les accompagnent, confirme pleinement nos premiers résultats. Ces élèves qui sont d'âge semblable (8;9 à 12 ans) aux élèves précédents sont surtout centrés sur les aspects morphologiques de l'orthographe des mots qu'ils ont produits. La plupart des mots sont en correspondance phonographique, par exemple: *jolille* pour jolie, *peisans* pour paysans etc. En fait, au moment de l'EM ces élèves viennent peu en retour sur les aspects de la correspondance

phonographique, qui est la plupart du temps légitime même si elle n'est pas légale au sens de l'orthographe du mot. Par exemple, tel élève explique uniquement pour le mot *peisans:* «J'ai mis un *s* parce qu'il y a *des* devant».

Sur le plan de la dimension morphographique, nos données nous ont permis de construire une typologie d'EM en fonction des justifications des élèves que nous avons pu observer. Ce qu'il faut d'abord constater c'est que ces élèves en difficulté, contrairement à ce que l'on peu penser, ne rechignent ni à produire du texte, ni à commenter ce qu'ils ont écrit pour autant qu'ils soient momentanément libérés d'une évaluation sommative du travail effectué. Ceci demande donc d'introduire dans le contrat avec l'élève, non seulement le fait que le travail ne soit pas noté, mais également qu'il est invité à écrire «selon ses moyens» avec une consigne du type: «écris comme tu penses toi que c'est le mieux». Il va de soi que certains élèves peuvent tout de même refuser d'entrer dans un tel contrat, d'ailleurs d'autres chercheurs (Ariaux-Maraux, 1985) ont également catégorisé ce type de non-réponse que nous avons également rencontré. Ce que nous voulons évoquer brièvement, ce sont quelques exemples d'EM portant spécifiquement sur le pluriel et la catégorisation qui s'y rapporte (Hoefflin, 2000). La validité de cette catégorisation est bien sûr limitée à la notion linguistique de pluriel. Cette notion comporte d'ailleurs elle-même une difficulté spécifique selon qu'elle s'applique à un substantif ou à un verbe (Totereau, Thevenin, & Fayol, 1997). Toutefois, cette catégorisation contribue, avec d'autres travaux dans le domaine de la morphologie du français écrit, non seulement à spécifier les procédures en jeu dans la production de traces morphologiques du pluriel, mais également à proposer un modèle qui s'étend plus largement à d'autres unités morphologiques (Jaffré, 1998a et 1998b).

1) Explications métagraphiques à caractère visuo-graphique

Le premier type d'explication est attribué à des justifications qui ne peuvent aller au-delà d'une référence à la globalité du mot. Dans ce cas, l'élève ne peut pas envisager une autre orthographe du mot que dans sa globalité, ou alors, il attribue sa production à un ensemble de lettres déjà visualisé auparavant.

Exemple

Productions écrites	Explications métagraphiques
des fleurs	S9: Des fleurs, c'est juste. /S/, y'a tout le temps à fleurs. Même fleur normal y'a tout le temps /S/ (...) Moi j'en vois plein là où c'est écrit fleurs. Sur le magasin, c'est là que j'ai vu écrit avec /S/.

2) Explications métagraphiques à caractère cognitivo-sémantique

Le deuxième type d'explication est celui qui se manifeste de la manière la plus massive auprès de ces élèves présentant d'importantes difficultés. Il consiste à l'instar d'élèves «tout-venants» plus jeunes à évoquer explicitement le rapport qui existe entre la notion de quantité et la marque du pluriel.

Exemple

Productions écrites	Explications métagraphiques
paysans	S10: Y'a deux paysans, pas un.
5 enkan (puis) enfants	S3: ...Même, c'est «5», c'est beaucoup d'enfants, y'a 1,2,3,4,5 c'est beaucoup; y'a /T/S/.
faches	S3: Il y en a plusieurs qui sont fâchés.
trois	S3: Trois, c'est juste comme elle a fait parce que c'est beaucoup...

Ces diverses explications qui portent, soit sur des orthographes conventionnelles, soit sur des orthographes inventées, puisent donc leur argumentation dans la notion numérique du nombre pour justifier l'accord du pluriel. Pour l'item «trois» figurant dans l'exemple ci-dessus, on observe également que ces élèves peuvent surgénéraliser la règle de l'accord en attribuant à une marque morphologique lexicale la valence du pluriel.

3) Explications métagraphiques à caractère grammatical et syntaxique

Le troisième type d'explication consiste pour l'élève soit à évoquer directement le fait que la marque morphologique finale du mot est au pluriel, soit à se référer à des unités linguistiques qui précèdent le paradigme que l'élève commente. Il s'agit, par exemple, des références aux déterminants pluriels qui entrainent une marque morphologique à la fin du mot qui suit.

Exemple

Productions écrites	Explications métagraphiques
des garçon	S9: Il faut mettre un /S/. (...) Parce que c'est un pluriel.
des peisans (paysans)	S3: J'ai mis un /S/ parce qu'il y a «d.s» devant.
les chèvre (puis: les chèvres)	S9: Ah! (il rajoute un /S/) Exp.: T'as vu ce qu'il a fait, il a mis un /S/ à la fin de chèvres. T'es d'accord avec ça? S6: Oui. Parce qu'y a «les».

4) Explications métagraphiques environnementales

Enfin, une EM peu fréquente chez ces élèves reflète l'influence de l'environnement pédagogique de ceux-ci, notamment le contenu du discours que l'enseignant utilise pour accompagner l'élève dans sa découverte de nouvelles notions linguistiques et grammaticales.

Exemple

Productions écrites	Explications métagraphiques
chapaux (chapeaux)	S2: On l'a eu dans une fiche de français, où il fallait mettre des mots au singulier sans /X/ au pluriel avec /X/.

Dans cet exemple, l'évocation du matériel scolaire indique donc bien dans l'après-coup l'origine de l'acquisition de la marque morphologique du pluriel chez cet élève.

Enfin, il faut encore relever que dans le cadre de cette même recherche (Hoefflin, 2000), un autre constat vient s'ajouter aux conditions d'émergence de marques morphologiques: ces marques morphologiques sont le plus souvent rajoutées consécutivement à l'EM. Bien que les observateurs qui ont contribué à récolter les données, dont nous avons présenté un échantillon, n'aient donné aucune information linguistique ou grammaticale aux élèves, près de 79% des accords du pluriel considérés (119 cas d'accords considérés) ont été rectifiés spontanément par les élèves eux-mêmes. D'ailleurs le Groupe LEA a bien saisi la portée didactique du concept dont il est l'initiateur. «Le pari est osé mais l'enjeu didactique est important. Ce qui est visé ce ne sont pas seulement les informations qu'offrent les explications métagraphiques au chercheur ou au pédagogue, mais leur influence sur les apprentis eux-mêmes. Et de ce point de vue, les premiers résultats obtenus par notre groupe montrent bien que l'auto-explication systématique contribue efficacement au développement d'une clarté cognitive sur les activités métalinguistiques elles-mêmes. Cela ne peut avoir à terme que des effets bénéfiques sur l'organisation de la connaissance orthographique et sa gestion» (Jaffré, 1995, p. 138). Ce constat sur la rétroaction de l'EM sur les compétences métalinguistiques est donc bien présent chez les élèves en difficulté décrits précédemment. En effet, les divers exemples présentés montrent qu'à l'instar des élèves «tout-venants» étudiés par le Groupe LEA, les élèves en difficulté présentent également des compétences métalinguistiques articulées à leurs compétences linguistiques. Ce qui frappe, ce n'est donc pas une extrême faiblesse des compétences métalinguistiques par rapport aux compétences linguistiques, mais surtout le retard conjoint qui peut s'installer au niveau de ces deux compétences. Ce même constat que nous qualifierons plutôt de

«retard simple» est toutefois porteur d'un aspect très positif, c'est qu'il exclut l'idée d'un trouble métalinguistique spécifique et permet également d'envisager des interactions basées sur des «négociations» du type de celles qui sont en jeu lors de la mise en œuvre d'EM. Dans ce qui suit, nous tenterons de dégager les premières pistes de régulations que des enseignants ont pu proposer à leurs élèves dans le cadre de résolutions de problèmes en orthographe.

Notre investigation auprès d'enseignants en situation de résolution de problème en orthographe avec leurs élèves

Ces différentes catégories de justifications nous invitent tout naturellement, dans la perspective d'une régulation que l'enseignant ou l'orthophoniste/logopédiste peuvent suggérer, à nous poser la question du type de réponses qui peuvent être proposées à l'élève. Avant de prendre position sur ce point, nous désirons brièvement évoquer quelques profils de réponses d'enseignants que nous avons pu relever en situation de résolution de problème en orthographe avec des élèves «tout-venants».

Les premiers résultats de cette nouvelle recherche en situation de classe montrent qu'indépendamment de toute formation formelle sur l'utilisation d'EM, les enseignants mobilisent d'importantes ressources pour proposer des régulations dans le cadre de résolutions de problèmes en orthographe. Souvent très éloignées d'explicitations linguistiques ou même grammaticales de celles des manuels d'enseignement, on observe un travail considérable dans la mise en œuvre de stratégies de type sémantique. En outre, l'analogie est un vecteur également très utilisé pour inviter l'élève à réviser son texte. Les analogies empruntent souvent à des exemples tirés de la langue orale comme l'utilisation des différences audibles entre «vendre» et «vendu» pour le choix entre le participe passé et l'infinitif pour les verbes en finale *er*.

Deux exemples des stratégies proposées par les enseignants que nous avons pu observer peuvent illustrer ces régulations.

Exemple 1

Productions écrites	Régulations et explications métagraphiques
Je les posent sur la table	Ens.: Qu'est-ce qu'on peut imaginer comme image; qu'est-ce que tu vas dessiner? S1: Je vais dessiner quelqu'un qui pose des œufs sur la table. Ens.: Combien de personnes? S1: Une! Ens.: Une personne qui pose des œufs! Cette personne c'est qui? S1: C'est moi! Ens.: C'est toi! Donc celui qui pose c'est qui? S1: C'est moi! Ens.: C'est «je», alors comment est-ce que tu vas écrire «pose»?
Puis: *Je les pose sur la table*	S1: Ah! ouais! c'est avec *«e»* Ens.: Avec *«e»*. Est-ce que tu as une idée pourquoi tu as écrit avec *«ent»*. S1: Parce que j'avais pensé à «ils» ou «elles».

Cet échange montre comment l'enseignante met en rapport la phrase produite par l'élève et le contexte sémantique de ce qu'elle représente. Cet étayage permet à l'élèves de revenir sur sa production pour supprimer le *nt* à «posent» qui au départ est contaminé par la proximité du mot «les». Il est également intéressant de constater qu'après que l'enseignante se soit assurée de la bonne compréhension par l'élève, celui-ci répond par une comparaison au niveau linguistique en expliquant qu'il s'y est pris par analogie aux cas d'accords des verbes avec «ils» ou «elles». Cette régulation montre également qu'un processus partant de représentations plus sémantiques est susceptible de permettre à l'élève d'activer des représentations linguistiques plus abstraites et conformes aux exigences de la norme orthographique.

Le deuxième exemple est une production de texte sur la base d'une image. L'élève est invité par l'enseignante à mettre en relation sa production avec l'image qui reste visible pour lui.

Exemple 2

Productions écrites	Régulations et explications métagraphiques
L'ours fy peur au touriste	Ens.: Si vous regardez l'image là, il n'y a pas quelque chose de différent entre l'image et ce qu'il a écrit? Si je cache l'image et je lis «L'ours fit peur aux touristes» comment est-ce que vous dessineriez «touristes»?
Puis:	*S1: Des gens qui courent ou qui regardent dans un zoo. (il rajoute* L'ours fit peur aux touristes *un s à touristes).* Ens.: En regardant ce mot comme tu l'as écrit, tu dessinerais des gens? S2: Parce que les touristes il y en a plusieurs. Ens.: Il y en a combien? Il y en a pas tellement sur cette image. S2: Un, deux...Y en a trois!

Dans ce cas, où deux élèves interagissent, la rectification suggérée par l'enseignante en demandant aux l'élèves d'imaginer la situation en cachant l'image entraîne l'élève qui a produit le texte à confirmer sa réponse par une argumentation de type sémantique. La richesse de tels dialogues qui sont au fond triviaux, nous invite à penser quelques pistes pour que de telles régulations puissent être systématisées. Comme nous pouvons le voir, ces régulations permettent à l'apprenant de rectifier avec succès sa production initiale.

Pistes pour des prototypes de régulations en orthophonie/logopédie et en situations de classe avec des élèves présentant des difficultés en orthographe

Ce rapide tour d'horizon qui tente de situer les EM dans le contexte d'interactions avec des élèves en difficulté ne doit pas conduire à des conclusions trop hâtives dans le domaine de la mise en œuvre des EM comme «outil didactique». L'application non différenciée d'une telle «méthode» pourrait certainement avoir des conséquences négatives sur les processus d'apprentissage de l'orthographe qui nécessitent de nombreux ajustements successifs avant que l'apprenti scripteur, qu'il soit ou non en difficulté, ne parvienne à une meilleure adéquation de ses productions écrites. En fin de compte, comme le prône le modèle de Karmiloff-Smith (1992), les productions des apprentis scripteurs doivent progresser des approximations de l'orthographe «inventée» vers des graphies normées et ne pas rester enfermées dans des processus cycliques de production d'erreurs orthographiques. En outre, dans l'interaction tuteur/apprenti scripteur, le contenu de la régulation proposée par le tuteur sera nécessairement d'une grande importance, et là encore on n'est pas l'abri de

ce que François (1993) qualifie de «contre-étayage». Cet auteur rappelle l'importance qu'il y a dans la capacité à situer une zone pédagogique où l'adulte peut aider l'enfant dans une activité qu'il ne domine pas encore tout seul. Dans le cas contraire, «l'étayage se transformera en contre-étayage si l'adulte est en deçà de cette zone, répétant à l'enfant ce qu'il sait déjà ou au contraire, trop en avant, lui enseignant ce qu'il ne peut intégrer» (p. 130).

Ceci dit, le développement de la capacité à proposer des étayages positifs à des apprentis scripteurs pour l'apprentissage de l'orthographe, que ce soit chez des enseignants ou des orthophonistes/logopédistes mériterait une plus grande attention. Des recherches dans cette direction permettraient vraisemblablement de compléter avantageusement des modèles d'apprentissage de l'orthographe comme celui qui est actuellement en cours d'élaboration dans le cadre du Groupe LEA concernant spécifiquement l'orthographe française. Cependant, il existe déjà plusieurs pistes didactiques qui permettent une première mise en œuvre des EM.

Rappelons brièvement quelques prémices, élaborées notamment par le Groupe LEA, qui doivent accompagner l'interaction tuteur/apprenti scripteur dans le cadre de la situation de classe ou d'un traitement orthophonique/logopédique. Ces prémices nécessitent de:

a) présenter la langue écrite comme objet d'apprentissage et créer des conditions de productions écrites le plus tôt et le plus souvent possible en variant à la fois les situations d'écriture et les modes d'énonciation,

b) concevoir l'orthographe comme un outil qui s'inscrit au sein de l'écrit pour servir de façon prioritaire à la communication, notamment à travers la prise de conscience de l'hétérographie des homophones,

c) ne pas éviter la confrontation aux conflits cognitifs inhérents à la complexité du système d'écriture mais aider à leur dépassement,

d) centrer l'activité de l'apprenti scripteur non seulement sur la mémorisation des éléments arrêtés par la norme orthographique mais également sur la résolution de problèmes orthographiques,

e) favoriser des auto-explications métalinguistiques systématiques chez les apprentis scripteurs pour développer une prise de conscience des conditions inhérentes à l'acte d'écriture en cherchant à donner du sens à ce qui est demandé à l'apprenti scripteur,

f) valoriser les explications des apprentis scripteurs pour prendre en compte non seulement les représentations orthographiques correctes issues de l'apprentissage, mais également celles qui sont en construction et pas encore tout à fait normées,

g) favoriser l'auto-régulation qu'entraînent les EM tant au niveau individuel qu'à celui de la collaboration entre pairs.

Ensuite, on peut considérer un certain nombre de variantes de dispositifs pour mettre en œuvre des régulations issues de la mise en pratique des EM. Nous décrivons ci-dessous trois types d'interactions possibles.

1) Enseignant ou orthophoniste/logopédiste avec l'apprenti scripteur: l'enseignant ou orthophoniste/logopédiste sélectionne une catégorie (linguistique) d'erreurs au sein de l'ensemble des erreurs orthographiques produites, par exemple les erreurs relatives à la morphologie grammaticale, qui permettront de discuter avec l'élève de sa propre production.

2) Entre apprentis scripteurs: sous la forme de «doublette», c'est-à-dire regroupés par paires, les élèves doivent discuter des productions de leur camarade et vice et versa dans le but de corriger le mieux possible les textes.

3) Classe ou groupe de langage /apprenti scripteur: en situation collective, on peut proposer de discuter et d'analyser des phrases tirées de productions d'un des élèves d'un groupe ou d'une classe. Par exemple, en situation de classe en accord avec l'élève, son texte est projeté sur un écran (rétroprojecteur) et l'ensemble des élèves de la classe est invité à en débattre et à en améliorer l'orthographe. Cette procédure peut s'élargir à tour de rôle à l'ensemble des élèves de la classe soit de manière simultanée ou différée. Le tuteur joue dans ce cas, le rôle «d'arbitre». Une autre variante consiste, dans le but d'alléger la «surcharge cognitive» inhérente à la production de texte (Fayol & Largy, 1992), à désigner un élève au sein d'un groupe pour traiter essentiellement l'aspect orthographique des productions textuelles du groupe.

Ces différents dispositifs, qu'ils s'appliquent à la situation de classe ou au traitement orthophonique/logopédique, sont loin d'être exhaustifs. Nous pensons toutefois qu'ils peuvent servir de point de départ à la mise en œuvre d'EM qui pourront contribuer dans un deuxième temps à affiner le contenu des régulations proposées par les enseignants et les orthophonistes/logopédistes désireux de s'identifier à une approche acquisitionnelle et constructiviste de l'orthographe.

Remerciements

Nos remerciements vont aux enseignantes et aux élèves du Secteur de l'est vaudois de l'école obligatoire qui ont participé à cette recherche. Nous remercions également les directions des écoles et les commissions scolaires concernées de nous avoir aimablement donné l'autorisation d'effectuer cette étude dans le cadre de leurs écoles enfantines et primaires.

Bibliographie

Ariaux-Maraux, I. (1985). Choix orthographiques de dysorthographiques. *Pratiques, 46,* 67-76.

Bétrix-Koehler, D. (1991). *Dis-moi comment tu orthographies, je te dirai qui tu es.* Lausanne: C.V.R.P.

Bétrix-Koehler, D. & Mottas, C.-L. (1987). *De l'orthographe des élèves de 3P et 4P dans deux situations de production différentes, une approche linguistique et psycholinguistique.* Lausanne: C.V.R.P.

Casalis, S. (1995). *Lecture et dyslexies de l'enfant.* Paris: Presses Universitaires du Septentrion.

Ehri, L.C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol & C.A. Perfetti, (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne & Paris: Delachaux & Niestlé.

Fayol, M. & Largy, P. (1992). Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française, 95,* 80-98.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral.* Paris: Nathan.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia - Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale: Erlbaum.

Guthrie, J. (1973). Models of reading and reading disability. *Journal of Educational Psychology, 65,* 9-18.

Hoefflin, G. (1998). Quelle place pour les «explications métagraphiques» dans les interactions logopédiques? *Langage & pratiques, 22,* 50-64.

Hoefflin, G. (2000). Emergence of morphographical markers in written French: What children following a special education programme say about plurals. *European Journal of special needs education, 2, Vol. 15,* 107-122.

Hoefflin, G. & Cherpillod, A. (1995). Compétences orthographiques chez des élèves présentant des difficultés dans les apprentissages scolaires. *Travaux neuchâtelois de linguistique, TRANEL, 22,* 199-217.

Jaffré, J.-P. (1987). La compétence phonogrammique chez les enfants. Développement, écarts et analogues. *Nouvelles recherches sur le langage* (pp. 4-43). Toulouse: A.T.P.

Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques - Leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (Eds.), *Les métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). Paris: D.F.L.M.

Jaffré, J.-P. (1998a). Procédures métagraphiques et acquisition de l'écrit. In J. Dolz & J.-C. Meyer (Eds)., *Activités métalangagières et enseignement du français* (pp. 47-62). Berne: Peter Lang.

Jaffré, J.-P. (1998b). Morphographie et processus cognitifs. In J.-G. Lapacherie (Ed.), Propriétés de l'écriture (pp. 39-44). Pau: Les Publications de l'Université de Pau.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Perfetti, C.A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In C.A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 21-38). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire - Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris: P.U.F.

Totereau, C., Thevenin, M.G. & Fayol. M. (1997). Acquisition de la morphologie du nombre à l'écrit français. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp.147-165). Paris : Delachaux & Niestlé.

Zesiger, P. (1995). *Ecrire: approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris: P.U.F.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 159-170

Les productions textuelles d'enfants dysorthographiques et non dysorthographiques sont-elles comparables?

Geneviève DE WECK
Université de Neuchâtel

Writing does not consist merely in spelling, but also includes a textual dimension that requires several years of learning. And yet, in speech and language therapy, children are generally reported, in the field of written production, only because of their difficulties with spelling. What of their ability to produce a written text, then?

This issue underlies an exploratory research lead with children, who are in their third and fourth year of primary school, with or without dysorthographia. These were placed in several writing situations (spelling tests and text writing). Some results concerning the writing of a story on the basis of given pictures are presented. They show that there are both divergences (length of the texts, reconstruction of the content and use of some linguistic units) and convergences (types of texts produced, use of verb tenses) between the two types of children.

Introduction

Au cours des dernières années, de nombreux travaux ont porté soit sur la production de textes écrits, soit sur l'orthographe. En général, ces deux thèmes sont abordés de manière séparée. Du point de vue de la logopédie, les enfants sont généralement signalés, au cours de leur scolarité primaire, pour leurs troubles d'apprentissage de l'orthographe (dysorthographie), mais jamais pour d'éventuelles difficultés dans la production textuelle écrite. Il est donc légitime de se demander ce qu'il en est des capacités des enfants dysorthographiques à produire des textes écrits: ont-ils les mêmes capacités que leurs pairs sans troubles? Ou présentent-ils également des difficultés à ce niveau?

Rappelons brièvement que la dysorthographie est souvent associée à la dyslexie, en tant que conséquence assez inévitable de cette dernière. Elle a longtemps été définie comme relevant de troubles instrumentaux. Plus récemment, dans le cadre de la psychologie cognitive, des modèles d'apprentissage ont été développés (pour une synthèse, voir Rieben, Fayol & Perfetti, 1997) qui décrivent une évolution selon différents stades; les troubles sont alors considérés comme un arrêt à l'un ou l'autre de ces

stades (pour une synthèse, voir Van Hout & Estienne, 1994; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996).

Les travaux sur les troubles d'apprentissage de la production textuelle écrite sont extrêmement rares. Ceci est vraisemblablement lié au fait que l'apprentissage même s'étend sur toute la scolarité primaire et même au-delà d'une part, et à la moindre importance accordée à cette dimension au cours de la scolarité obligatoire par les responsables de l'enseignement d'autre part. Il n'y a ainsi pas de terme précis qui permette de dénommer d'éventuels troubles dans ce domaine. Toutefois, une distinction semble être acceptée par un grand nombre d'auteurs, à savoir celle de «bon» et «mauvais» («faible») scripteur. Il n'y a pas de critères précis communs qui soient définis pour les distinguer, les chercheurs se basant la plupart du temps sur les évaluations des enseignants (Roussey & Gombert, 1992). Les difficultés de production textuelle écrite sont parfois aussi incluses dans les troubles d'apprentissage («learning disabilities»).

De manière générale, on a pu montrer que les «mauvais» scripteurs ont un emploi restreint des unités linguistiques: ils n'utiliseraient pas la diversité des unités appartenant à diverses catégories (anaphores et/ou connecteurs, par exemple), ne prendraient pas en considération la plurifonctionnalité de ces unités, qui par ailleurs auraient un fonctionnement relativement local (lié au co-texte immédiat). De telles données ont été mises en évidence notamment pour les anaphores (Bartlett, 1984). De plus, des travaux consacrés aux connaissances sur l'écrit et les processus rédactionnels montrent que les enfants avec des troubles d'apprentissage présentent une conceptualisation de ces domaines moins élaborée que leurs pairs qui n'ont pas de difficultés (Graham, Schwartz & McArthur, 1993).

Face à cette situation de dichotomie entre capacités à orthographier et à produire des textes écrits, il nous a paru important de commencer à explorer ces deux domaines conjointement. Cet objectif a été réalisé dans le cadre d'une étude préliminaire dont quelques résultats sont relatés dans le présent article. Cette recherche vise à comparer les productions textuelles d'enfants dysorthographiques et non dysorthographiques.

Méthode

Population

40 enfants ont été observés, répartis en quatre groupes:

- 10 enfants de 3e primaire (3P par la suite) âgés de 8;6 ans à 9;7 ans
- 10 enfants de 4e primaire (4P) âgés de 9;4 ans à 10;11 ans.

Les sujets de ces groupes ne présentent pas de difficultés particulières dans l'apprentissage de l'orthographe.

- 10 enfants dysorthographiques de niveau de 3e primaire (3P logo) âgés de 9;1 ans à 12;8 ans
- 10 enfants dysorthographiques de niveau de 4e primaire (4P logo) âgés de 9;6 ans à 11;2 ans

Les sujets de ces deux derniers groupes bénéficient tous d'un traitement logopédique en raison de leurs troubles d'apprentissage de l'orthographe.

Les enfants ont été identifiés tout d'abord par leur enseignant[1] pour les deux premiers groupes et par des logopédistes pour les deux autres.

Démarche expérimentale

a) Tests d'orthographe

Dans un premier temps, afin d'objectiver l'absence *vs* la présence de troubles de l'apprentissage de l'orthographe, trois tests d'orthographe ont été passés collectivement aux enfants sans difficultés et individuellement aux enfants dysorthographiques. Il s'agit des épreuves O3 (orthographe lexicale) et O4 (orthographe syntagmatique) de la batterie OR-LEC (Orthographe-Lecture; Lobrot, non daté), ainsi que de l'épreuve Ortho3 (orthographe lexicale) tiré de la batterie BELEC (Mousty, Leybaert, Alegria, Content, & Morais, 1994).

b) Situations expérimentales

Dans un deuxième temps, les enfants ont été placés individuellement dans quatre situations de production écrite de textes: il leur était demandé de rédiger deux histoires en images, une carte postale et le texte d'une bande dessinée dont on avait effacé le contenu des bulles. Pour chaque situation, un but et un destinataire étaient définis. Il s'agit de situations contrastées qui devraient engendrer des textes de nature différente.

Les résultats présentés concernent uniquement une des histoires en images, intitulée «Château de sable»: voici quelques précisions à propos de cette situation. Les six images étaient proposées aux enfants par l'expérimentatrice dans l'ordre adéquat; cette dernière donnait ensuite la

---

1 Des enseignants de l'école des Ronzades et des logopédistes travaillant au Service Médico-Pédagogique et/ou en privé à Genève ont contribué à cette recherche. Qu'ils soient remerciés pour leur précieuse collaboration, ainsi que N. Niederberger et B. Pang, assistantes, et les étudiantes de l'Université de Genève qui ont participé au recueil des données et à une partie de l'analyse des résultats.

BEST COPY AVAILABLE

consigne suivante: «Regarde bien ces images pour bien comprendre l'histoire, car tu devras ensuite l'écrire pour des enfants qui ne les verront pas quand ils liront ton texte et ils devront bien comprendre ce qui se passe». Une fois que l'enfant avait suffisamment pris connaissance des images, celles-ci étaient retirées, afin d'aider les enfants à éviter d'avoir recours à des formulations deictiques et/ou trop implicites. Les enfants pouvaient toutefois au cours de leur rédaction revoir les images si nécessaire. Le temps de production était libre.

Analyses

Les *tests* sont analysés d'une part selon les instructions des auteurs, qui permettent d'obtenir surtout une mesure quantitative du taux de réussite, et d'autre part selon la typologie des erreurs de l'équipe de Catach (Catach, 1986; Ducard, Honvault & Jaffré, 1995). Cette deuxième approche permet une analyse qualitative des erreurs et, dans le cas particulier, une comparaison entre les trois épreuves, puisque les critères des tests sont forcément différents.

Quant aux *textes*, plusieurs domaines sont étudiés. D'une part la longueur des textes est calculée en nombre de mots; d'autre part différents critères discursifs permettent de caractériser les types de texte obtenus, étant entendu que les scripteurs ont le choix entre divers types à partir d'un même matériel imagé.

1) La restitution du contenu et la planification: pour étudier ces aspects, la liste des différents éléments constitutifs de la macro-structure de l'histoire est établie; les éléments présents ou absents dans les textes des enfants sont ensuite relevés. En voici la liste par image:

   Image 1: a) deux enfants, b) sur la plage, c) avec un chien, d) seau et pelle

   Image 2 (construction du château): a1) intention de construire, a2) construction effective, b) fille revient en courant avec un seau à la main, c) chien à côté du garçon;

   Image 3 (fin de la construction): a) fin de la construction, b) fille met un drapeau sur le château, c) chien regarde les enfants, d) crabe commence à apparaître;

   Image 4 (appel des enfants): a) garçon met le drapeau, b) enfants appelés, c) fille parle au chien, d) crabe devant le château;

   Image 5 (bagarre): a) chien voit le crabe, b) poursuite / bagarre;

Image 6 (destruction du château): a) château détruit, b) chien tient / écrase le crabe avec sa patte, c) enfants de retour fâchés.

Etant entendu que l'on ne peut s'attendre à ce que tous les éléments soient évoqués dans les textes, il s'agit d'examiner si les enfants des différents groupes retiennent les mêmes référents comme pertinents. Par ailleurs, ces éléments étant organisés en séquence narrative (situation initiale - 1a à 4a, force transformatrice - 4b,c,d; dynamique de l'action - 5a,b; force équilibrante - 6a,b; situation finale - 6c; *cf.* Adam, 1992), il s'agit d'observer si les enfants ont planifié leur texte selon ce type de séquence.

2) Les éléments de textualisation suivants sont analysés:

- les temps des verbes: pourcentage des différents temps et densité verbale (nombre de verbes par rapport au nombre de mots);
- les connecteurs: pourcentages des trois catégories principales (archi-connecteur «et», temporels, logiques) et taux de connexion (nombre de connecteurs par rapport au nombre de verbes);
- les anaphores: introductions des référents (appropriées et inappropriées par rapport à la situation) et reprises (types de pronoms et de syntagmes nominaux - SN).

Ces critères, issus de l'interactionisme socio-discursif (Bronckart, 1996; de Weck, 1991; Schneuwly, 1988), ne peuvent être davantage développés faute de place (pour plus de détails, voir les références ci-dessus). C'est l'ensemble de ces critères discursifs qui permet de distinguer une narration, une description d'actions (au présent ou au passé) et un dialogue par exemple. En plus de la comparaison entre les enfants dysorthographiques et non dysorthographiques, cette analyse vise aussi à montrer l'hétérogénéité des textes produits dans une même situation; cet aspect nous paraît essentiel dans le cadre de la clinique logopédique.

Résultats

Les résultats concernant les tests vont être brièvement résumés afin de se centrer principalement sur les analyses textuelles.

Tests d'orthographe

Seule la première analyse[2] est évoquée dans cet article; elle concerne le taux de réussite aux trois épreuves. L'épreuve O3 (orthographe lexicale) discrimine bien les quatre groupes de sujets, puisque les taux de réussite progressent nettement de 3P (43%) en 4P (81%) et sont clairement supérieurs à ceux des enfants dysorthographiques (3P logo: 18%; 4P logo: 35%). Le même constat peut être fait pour l'épreuve O4 (orthographe syntagmatique), même si elle est plus difficile pour tous les enfants en raison même de la nature des items (3P: 25%; 4P: 57%; 3P logo: 10%; 4P logo: 18%), et pour l'épreuve Ortho3 (3P: 64%; 4P: 80%; 3P logo: 44%; 4P logo: 58%) Dans tous les cas, les résultats des enfants de 4P logo sont inférieurs à ceux des enfants de 3P sans troubles. Ces épreuves, bien que portant sur des aspects différents de l'orthographe confirment que l'on a affaire à des groupes distincts du point de vue de l'apprentissage et des troubles.

Analyses textuelles

a) Longueur des textes

L'histoire en images «Château de sable» compte en moyenne 60 mots par texte, avec des variations d'un groupe à l'autre qui montrent une tendance des enfants sans troubles à écrire des textes un peu plus longs que les enfants dysorthographiques, mais ces différences[3] ne sont malgré tout pas très importantes (3P: 57 mots en moyenne; 4P: 71 mots; 3P logo: 50 mots; 4P logo: 61 mots). Par ailleurs, la différence tend à s'accroître de 3P en 4P, aussi on peut se demander si l'observation d'enfants de degrés scolaires supérieurs ne ferait pas apparaître un écart qui se creuserait entre les enfants dysorthographiques et les enfants sans troubles.

b) Restitution du contenu

De manière générale, dans 70 à 100% des textes est évoqué le fait qu'il s'agit de deux enfants (1a), qu'ils sont sur la plage (1b) et que le château est détruit (6a); dans 50 à 70% des cas est en plus exprimé le fait qu'un chien se trouve avec les enfants (1c), que ceux-ci ont l'intention de construire (2a1) ou construisent effectivement (2a2) un château, que le

2 Les analyses qualitatives sont présentés dans de Weck & Niederberger (1998).

3 Etant donné que l'ensemble des analyses prévues dans cette recherche n'est pas terminé, nous ne nous référons pas à des calculs statistiques permettant d'apprécier les différences; l'interprétation des résultats doit donc rester prudente.

chien voit un crabe (5a) et que ceux-ci se bagarrent (5b). Plusieurs éléments sont très rarement évoqués (moins de 50% des textes) ou même jamais: il s'agit de la troisième et de la quatrième image (fin de la construction et appel des enfants), ainsi que de quelques éléments des première (1d), deuxième (2b) et sixième (6b, 6c) images. Du point de vue de la planification, les topics régulièrement évoqués (50 à 100% des textes) correspondent à des éléments de la situation initiale, de la dynamique de l'action et de la situation finale; la force transformatrice et la force équilibrante étant donc beaucoup moins souvent, voire rarement restituées. L'absence dans bien des textes de la force transformatrice, pourtant centrale dans une narration, s'explique peut-être par la structure de cette histoire, dans la mesure où, d'un point de vue développemental, dès la 3P la majorité des enfants sont capables de produire à l'écrit une séquence narrative (de Weck, 1991, entre autres). En effet, si l'on se reporte à la répartition des éléments contenus dans les images, on est frappé par une sorte de dilatation de la situation initiale sur les quatre premières images, les autres phases de la séquence narrative étant condensées sur deux images. Ainsi, les textes des enfants semblent faire écho à cette représentation graphique.

Si l'on tient compte maintenant des quatre groupes observés, les résultats montrent, sans entrer dans le détail de ceux-ci, que les enfants du groupe 4P construisent, dans 70 à 100% des cas, des textes qui comprennent des éléments de la situation initiale, de la dynamique de l'action, de la force équilibrante et de la situation finale, la force transformatrice étant évoquée dans moins de 50% de leurs textes. A l'opposé, les textes des enfants de 3P logo comprennent en moyenne moins d'éléments évoqués dans au moins 50% des cas que les trois autres groupes.

c) Types de textes

En tenant compte de la planification, de l'utilisation des temps des verbes, des connecteurs et des anaphores, les textes produits dans cette situation correspondent à cinq types différents qui présentent les caractéristiques suivantes.

– Descriptions d'actions[4] (DA par la suite) au présent ou au passé: pas de planification narrative, absence d'origine temporelle (de type «il

4 Comme on peut le constater, nous n'employons pas le terme de récit, que nous réservons, pour plus de clarté, au récit d'expériences personnelles; par contre, le terme de description d'actions (Revaz, 1987) est utilisé pour des textes qui se caractérisent par une chronologie, tout comme les narrations, mais qui n'en sont pas pour des raisons de planification surtout, et parfois de temps des verbes et de connexion.

était une fois»), temps en majorité au présent ou au passé, faible taux de connexion, marques de troisième personne avec constitution de chaînes anaphoriques.

Exemple 1[5]: DA au présent

«Deux petite fille et un chien vont a la plage. il vont contruire un château de sabre. et il fini de le contruire. Mais le chien a vus un grabe et a tous caser» (J.: 9;1 ans, 3P)

Exemple 2: DA au passé

«Ils avaient un garçon, une fille et un chien. Ils ont vaient un chateau de sable. Ils ont mient un drapeau et uu cequrepion est venu. la chien en le tuen il à démoli le chateau» (A.: 9;8 ans, 4P logo)

(Il y avait un garçon, une fille et un chien. Ils ont fait un château de sable. Ils ont mis un drapeau et un scorpion est venu. Le chien en le tuant il a démoli le château)

– Narrations: planification narrative, origine temporelle marquant la distance temporelle entre les événements narrés et le moment de production, temps des verbes au passé, connexion plus forte, marques de troisième personne avec constitution de chaînes anaphoriques.

Exemple 3:

«un joure une fils et son frer et le chien vons aler sur la plage il vons ferre un château le garçon creuse avec sa pele pi sa soeur elle a chercher de leau et elle a pri un peutit drapeau un copin il dit et il sent rien il son prese terminer cen le chien il voi ceu un crabe cil est dans le chateau de cle a faire avec les enfants et le chien il va enberter le crale can les enfants a vei ceu le chien il a dermoli le château ci son faire» (R.: 9;1 ans, 3P logo)

(un jour une fille et son frère et le chien vont aller sur la plage ils vont faire un château le garçon creuse avec sa pelle puis sa soeur elle a cherché de l'eau et elle a pris un petit drapeau un copain il dit et ils entendent rien ils ont presque terminé quand le chien il voit qu'un crabe qu'il est dans le château qu'il a fait avec les enfants et le chien il va embêter le crabe quand les enfants ont vu que le chien il a démoli le château qu'ils ont fait)

– Textes intermédiaires entre les DA et les narrations: pas de planification narrative, origine temporelle ou introducteur (*cf.* exemple), temps des verbes au passé, avec alternance de présents, taux de connexion moyen, marques de troisième personne avec constitution de chaînes anaphoriques.

Exemple 4:

«c'est l'histoire d'un petit garçon et d'une petite fille et ils veuent construire un château de sable avec leurs chien et il a un crale derière le chateau et le chien veut l'attraper et s'en fair ecsprès il a déconstruie et les deux enfants sont pa contents.» (S.: 10;1 ans, 4P)

5 Vu la thématique abordée dans cet article, nous respectons l'orthographe des enfants dans les exemples. Lorsque cela s'avère nécessaire, nous donnons la «traduction» du texte après.

- Dialogues entre personnages de l'histoire: pas de planification narrative, temps des verbes au présent et parfois impératif, marques de première et deuxième personne avec peu de chaînes anaphoriques, faible taux de connexion.

  Exemple 5:

  «anfin arriver je comanse afaire le châteaau voila le drapeau mer ler sur le château an fin fini a lor da trouvr un nami.» (I.: 9;7 ans, 3P logo)

  (Enfin arrivée je commence à faire le châteaau voilà le drapeau mets-le sur le château enfin fini alors t'as trouvé un ami.)

La répartition de ces différents types de textes est présentée au tableau 1.

	Description d'actions		Intermédiaire	Narration	Dialogue
	au présent	au passé			
3P	30	20	10	30	10
4P	60	0	30	0	10
3P logo	50	10	0	20	20
4P logo	30	20	20	30	0
Moyenne	42.5	12.5	15.0	20.0	10.0

Tableau 1: répartition en pourcentage des différents types de textes pour les 4 groupes d'enfants et pour l'ensemble de la population.

Ainsi, le type de texte le plus fréquent est la description d'actions (55%) et surtout au présent (42.5%). La narration, et des formes de textes s'en approchant (textes intermédiaires), restent minoritaires (35%). Enfin, quelques enfants choisissent de produire un dialogue entre personnages. Pour nous, il n'y a pas, parmi ces cinq choix, un type qui soit meilleur qu'un autre dans une situation où il est demandé de raconter une histoire sur base d'images. Seul peut-être le dialogue se distancie de la consigne «raconter». En effet, tous les autres choix sont «de l'ordre du raconter» (Bronckart, 1996), c'est-à-dire caractérisés par une absence d'implication de l'énonciateur dans son texte et une chronologie, de sorte que les marques de personne sont uniquement celles de 3e avec constitution de chaînes anaphoriques. Ceci n'est pas le cas pour le dialogue en situation, tel qu'il est proposé par quelques enfants.

Si l'on considère les quatre groupes séparément, la description d'actions constitue dans tous les cas 50 à 60% des textes produits, certains préférant plus nettement la DA au présent (4P et 3P logo). Par ailleurs, le taux de production de la narration et des textes intermédiaires varie d'un groupe à

l'autre. Enfin, les dialogues sont produits par un ou deux enfants par groupe, à l'exception des 4P logo qui n'en rédigent aucun. Il ne semble donc pas y avoir d'importantes différences entre les 4 groupes du point de vue des types de textes produits. Voyons alors s'il en est de même pour les éléments de textualisation pris séparément.

Pour les temps des verbes, les résultats rejoignent ceux qui viennent d'être décrits dans la mesure où ils entrent dans la définition des types de textes. Les enfants de 4P ayant le plus fort taux de DA au présent, ce temps est particulièrement bien représenté dans ce groupe, et à l'inverse les temps du passé beaucoup moins fréquents. Dans une moindre mesure, ce phénomène se retrouve pour les 3P logo. Dans les deux autres groupes, la proportion de présents et de temps du passé est relativement semblable. Quant à la densité verbale, elle est du même ordre dans les 4 groupes.

Pour les connecteurs, des différences apparaissent d'un groupe à l'autre: un variation du taux de connexion et une répartition un peu différente des trois catégories distinguées: les enfants de 3P produisent les textes les plus connectés, et ceci essentiellement au moyen de l'archi-connecteur «et», de temporels et de rares connecteurs logiques; les enfants de 4P produisent les textes les moins connectés, et ceci avec une majorité de «et», mais cette proportion est la plus faible des quatre groupes, et avec davantage d'unités logiques que temporelles; les enfants de 3P logo se distinguent des 3P avec une proportion un peu plus faible de «et» et davantage de connecteurs logiques; enfin les 4P logo présentent la plus forte proportion de «et» et une proportion de connecteurs temporels proche des 4P et celle des logiques plutôt comparable à celle des 3P.

Enfin, pour les anaphores, dans tous les groupes les introductions appropriées (SN indéfinis) sont majoritaires, ce qui n'est pas étonnant du point de vue de l'âge des sujets. Mais les enfants dysorthographiques de 3P (logo: 80%) et de 4P (logo: 89%) en ont un peu moins que leurs pairs sans troubles (3P: 86%; 4P: 94%). Par contre, les types de reprises (pronominales et nominales) ne présentent pas de différences majeures entre les quatre groupes.

Conclusion

Dans cette étude exploratoire, nous avons cherché à comparer les productions textuelles d'enfants qui se distinguent sur le plan de leurs performances en orthographe (dysorthographiques et sans troubles) de 3e et 4e primaire. Les résultats présentés ici concernent une des quatre situations proposées, celle de l'écriture d'une histoire en images.

En résumé, les points de convergence entre les enfants sans troubles et les dysorthographiques concernent plusieurs aspects étudiés. D'une part les types de texte produits consistent surtout en des descriptions d'actions, en quelques narrations et textes s'en approchant (intermédiaires entre DA et narration) et en de rares dialogues. Ces types de textes correspondent pour l'essentiel à des productions de l'ordre du raconter. D'autre part, l'emploi des temps des verbes est également relativement similaire d'un groupe à l'autre. Par contre des divergences s'observent dans la longueur des textes en faveur des enfants sans troubles avec apparemment une incidence sur la restitution du contenu et la planification, ainsi que dans l'emploi des connecteurs et des anaphores dont le fonctionnement semble un peu moins élaboré chez les enfants dysorthographiques.

En conclusion, la comparaison des deux types d'enfants fait apparaître à la fois des différences et des points de convergence, qui pourraient laisser supposer un lien entre capacités orthographiques et textuelles. Toutefois, mise à part la question de la longueur des textes - qui représente peut-être le résultat le plus attendu, parce que le plus facile à mettre en relation avec la présence vs absence de troubles d'apprentissage de l'orthographe - ces résultats doivent être considérés avec beauccoup de prudence et ne peuvent qu'avoir un statut d'hypothèses pour les raisons suivantes. D'une part, c'est seulement sur la base d'une comparaison entre la production de différents genres de textes qu'il est possible de caractériser les capacités textuelles écrites des enfants, étant entendu qu'une seule situation de production écrite n'est pas suffisante à cette fin. D'autre part, dans la mesure où l'on sait actuellement que l'apprentissage des capacités textuelles écrites s'étend au-delà de l'école primaire, peut-on déjà mettre en évidence aux âges considérés des différences qui relèveraient de troubles ou devrait-on plutôt attendre l'adolescence? Si tel était le cas, cela signifierait que l'apprentissage de la production discursive est totalement distinct de celui de l'orthographe. Tel n'est pas notre postulat, mais des recherches plus importantes sont nécessaires pour approfondir ces relations. Par ailleurs, les capacités textuelles écrites devraient être mises également en relation avec les capacités textuelles orales, dans la mesure où les premières prennent appui sur les secondes. Enfin, si l'on fait l'hypothèse d'une dissociation entre capacités textuelles et orthographiques, il s'agirait d'envisager que certains enfants puissent présenter des difficultés dans le domaine textuel et pas dans le domaine orthographique. Un vaste champ de recherche est par conséquent ouvert!

Bibliographie

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Bartlett, E.J. (1984). Anaphoric reference in written narratives of good and poor elementary school writers. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *23*(4), 540-552.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Catach, N. (1986). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan-université.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Analyse des procédés anaphoriques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

de Weck, G. & Niederberger, N. (1998). Erreurs orthographiques chez des enfants de 3P-4P avec et sans difficultés. *Langage & Pratiques*, *22*, 39-49.

Ducard, D., Honvault, R. & Jaffré, J.P. (1995). *L'orthographe en 3 dimensions*. Paris: Nathan-pédagogie.

Graham, S., Schwartz, S.S. & McArthur, C.A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacity for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *26*(4), 237-249.

Lobrot, M. (non daté). *Batterie d'épreuves pour mesurer la lecture et l'orthographe (ORLEC-C)*. Issy Les Moulineaux: Editions EAP.

Mousty, Ph., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). *Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (BELEC)*. Bruxelles: Laboratoire de Psychologie Expérimentale, Université Libre de Bruxelles.

Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques*, *56*, 18-38.

Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Roussey, J.Y. & Gombert, A. (1992). Ecriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de huit ans. *Archives de Psychologie*, *60*(235), 297-315.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Van Hout, A. & Estienne, F. (1994). *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*. Bruxelles & Paris: OIL & Masson.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 171-181

Lire des textes d'élèves: une approche longitudinale centrée sur les qualités des textes

Clairelise BONNET
Centre vaudois de recherches pédagogiques

An analysis was done of the written productions of children over several years, from the beginning of primary school to the end of secondary school.

The analysis illustrates a way of reading these productions which focusses on their qualities. This enables us to define levels of development in written expression:

- an elementary level, where productions are simple **frames** which allow the child to assemble a few elements of written language into one or two sentences;
- a level where stable and regular **writing procedures** appear, making it possible to compose real texts for the first time;
- a level of **writing techniques**, where the child fashions his texts and creates localized effects by engaging in specific work on writing and language;
- finally, a level of **writing strategies** where the child chooses and exploits a coherent and organized set of techniques to compose a complete text.

Introduction

L'analyse des écrits scolaires est un domaine d'étude récent et en pleine expansion. Dans un ouvrage collectif, Fabre-Cols (2000) propose d'aborder ces écrits sans se centrer sur leurs manquements aux normes, mais en devenant curieux de l'élève scripteur, de ses projets d'écriture, de ses compétences, de son intérêt pour la langue écrite. Pour partie, notre travail rejoint la perspective adoptée dans cet ouvrage, pour partie, il s'en distingue. Il repose en effet sur l'hypothèse que, chez tous les enfants, l'acquisition de la langue écrite, comme celle de la langue parlée, passe par des étapes qu'il est possible de décrire et définir pour peu que l'on recueille les productions écrites des mêmes élèves pendant plusieurs années. C'est dans ce but que nous avons rassemblé des écrits d'élèves suivis pendant deux, trois ou quatre ans[1]. L'analyse de ces données longitudinales permet de distinguer quatre étapes d'acquisition de la langue écrite.

1 2 classes, 38 élèves, en 1ère et 2e; 4 classes, 69 élèves, en 2e, 3e et 4e; 2 classes, 37 élèves, en 3e et 4e; 5 classes, 110 élèves, en 6e et 7e; 1 classe, 12 élèves, en 6e, 7e, 8e et 9e.

L'étape des schèmes d'écriture (dès fin 1P-2P)

Dès la 1ère année primaire, l'élève perçoit et fait siens plusieurs usages de l'écrit: il forme ses premiers schèmes d'écriture (Bonnet, 1994). Ceux-ci sont les premiers canevas qui lui permettent d'appréhender et d'organiser des unités de langue plus vastes et plus complexes que celles utilisées pour parler. Ils ne permettent pas encore de construire un texte, mais seulement d'agencer des mots, des rudiments d'explication, des bribes de dialogue, des fragments de récits pour former une ou deux phrases. Ils consistent par exemple:

- à réunir des mots proches par le son ou le sens:

  Un lézard mange douze fraises et onze framboises[2].

- à mentionner un fait vécu dans le passé:

  J'ai été en ville et je donnais la main à la dame d'à côté j'ai crû que c'était ma maman.
  Au 2ème jour le poussin est presque sorti de sa coquille il pousse avec ses pattes et après il est sorti de sa coquille.

- à accumuler des mots associés à un thème:

  La nuit
  Cette nuit j'ai rêvé à minuit j'ai rêvé d'un beau chat noir dans la nuit il était très beau à voir dans cette nuit sombre.

- à prolonger une affirmation par une explication:

  Faut-il donner un animal à un enfant?
  Je crois que ce serait bien de donner à un enfant un chien parce que c'est pour jouer.

- à joindre deux moments d'une histoire:

  Il était une fois deux enfants qui se promenaient dans la forêt et tout à coup un merveilleux papillon dans le ciel pendant la nuit.

Premiers instruments d'appropriation de l'expression écrite, ces schèmes sont liés à une connaissance embryonnaire des textes: connaissance élémentaire des usages de l'écrit et connaissance de quelques caractéristiques des textes qui conduisent par exemple à évoquer une histoire (*il était une fois... et tout à coup*), à relater son vécu (*j'ai été...*), à donner et expliquer son opinion (*je crois... parce que*), à jouer avec les mots (*fraises/framboises, lézard/onze/douze/fraises*).

---

2 Pour faciliter l'analyse et la lecture des textes des élèves, l'orthographe est rectifiée. La ponctuation, la morphologie verbale et la disposition du texte sur la page sont respectées. Nous ajoutons toutefois une majuscule et un point au début et à la fin de chaque texte qui ne présentent pas ces marques.

L'étape des démarches d'écriture (dès fin 2P-3P)

Les démarches d'écriture constituent un savoir-faire lié à une connaissance plus précise des usages et des caractéristiques de l'écrit. Elles naissent de l'enrichissement des schèmes d'écriture. Elles sont des manières d'écrire stables et régulières qui rendent possible la construction des premiers textes (Bonnet, 1994; Bonnet, Ceppi, Guignet & Piguet, 2000; Bonnet, Borgeaud, Piguet &Gygax, 2000). Elles établissent toujours un parcours, un cheminement, une progression, un développement:

- parcours d'un champ sémantique, développement d'associations de mots ou d'idées:

  La nuit c'est drôle,
  Il y a des fantômes,
  Des chats et des hiboux
  Qui font hou hou hou ou bien
  miaou miaou.
  La nuit on fait de la magie, on fait faire un saut périlleux à son hamster, on fait faire des tourniques à sa tortue.
  Quoi, c'est tellement drôle la nuit et qu'on a un animal à qui faire des «coups vache».

- successions d'affirmations et d'explications:

  Faut-il donner un animal à un enfant?
  Je trouve que c'est une grande responsabilité ça dépend de l'âge de l'enfant. Au début on aime s'en occuper, mais au bout de quelques temps on n'y pense plus. Il faut que quelqu'un de la famille soit d'accord de le sortir. On peut être allergique aux poils ou devenir malade. Je suis pour et contre en même temps.

- progression d'une histoire au fil du temps:

  L'autre jour je me promenais sous la pluie quand tout d'un coup j'ai glissé dans une flaque. Badaboum! Je suis tombée par terre. Quand je me suis relevée, j'étais trempée. Je suis rentrée à la maison et j'ai changé mes habits. Je suis bien contente de ne pas avoir attrapé un rhume.

  L'éclosion des poussins

  Pour faire naitre un poussin il faut mettre un œuf dans une couveuse et il faut attendre 21 jours ils commencent à casser la coquille. Ils la cassent un à deux jours après et après ils cassent encore plus et après qu'ils ont cassé toute la coquille ils commencent à respirer l'air et après ils sortent de leur coquille.

Les démarches d'écriture permettent d'avancer dans l'écriture d'un texte d'association en association (*nuit/fantôme/hibou, hibou/hou hou/miaou*), d'affirmation en affirmation et/ou en explication (*je trouve... on aime... on n'y pense plus...*) d'épisode en épisode (*L'autre jour... quand tout à coup... Quand...*). Elles sont orientées vers la réalisation d'un but, mais ne font pas l'objet d'une prise de conscience. Elles n'impliquent encore aucun travail particulier de l'écriture. Elles président simplement à la construction

d'un texte qui a une unité et qui comporte formules d'encadrement (formule propre à un genre, ouverture ou clôture métadiscursive, lexique spécifique, etc.), marques de connexion logique ou temporelle (*parce que, mais, quand, après*), lexique relatif au temps (*l'autre jour, la nuit, attendre*), mots qui entretiennent des relations de sonorité (*hibou/hou hou/ miaou*) ou de sens (*animal: chat, hibou, hamster, tortue*).

L'étape des procédés d'écriture (dès fin 4P-5P)

Les procédés d'écriture naissent de la prise de conscience du savoir-écrire propre au niveau précédent. Ils sont des façons de construire et de façonner un texte par un travail particulier de l'écriture (Bonnet & Huser, 1996, 1998; Bonnet, Corblin & Elalouf, 1998). Certains président à l'organisation du texte et de ses séquences (utilisation et combinaison de différents temps verbaux, de différentes manières de progresser, choix énonciatif); d'autres se manifestent au niveau d'une ou plusieurs phrases pour créer des effets locaux (répétition, énumération, antéposition, apposition, images, etc.).

Une heureuse rencontre

Un soir, sur la terrasse de l'hôtel *Palace* à Genève, un jeune homme appelé Benjamin regardait le superbe coucher de soleil. Il trouvait cela génial, mais il se sentait un peu seul. Il avait de beaux cheveux bruns frisés et des yeux couleur du charbon.

Soudain, une jeune fille apparut, elle était très belle, elle avait les yeux bleus transparents, et ses cheveux blonds bouclés qui lui descendaient jusqu'au milieu du dos ressemblaient à des ressorts. On aurait dit une fée un peu bizarre qui avait un petit chien. Salut, je m'appelle Benjamin. Et toi? Dit-il.

– Heu... moi? Heu... je... heu... je m'appelle Magali, dit-elle un peu perturbée.

– Qu'y a-t-il, lui demanda Benjamin.

– Heu... j'ai un nouveau travail et je ne sais que faire de mon chien! Dit-elle.

– Mais si tu veux je peux te le garder quand tu le veux, lui répondit Benjamin. Magali lui sauta dans les bras en lui criant dans les oreilles «Merci, oh merci beaucoup».

Ainsi, tous les matins Magali apportait Mister à Benjamin, pour revenir le rechercher le soir en le remerciant mille fois.

Un an après, on apprit que Magali était enceinte et qu'ils allaient se marier.

Fin

Mon pays

Mon pays c'est 26 cantons
contenant xxx habitants
qui parlent en 4 langues officielles
mais 3 se regroupent en l'une d'elles

Dans ce pays si petit
On a peur de l'Europe
L'Europe si grande, si forte
qui frappe à notre porte

Le résultat est là juste devant toi
On est un petit îlot, seul au milieu des flots...

Notre cher pays
fait parler de lui
Tiens, rien que cet or
dont on parle encore.

Les lectures à l'école

Monsieur le Rédacteur,

ayant lu votre article sur la lecture et les jeunes, j'aimerais dire ce que je pense sur ce sujet. A mon avis, l'école doit apprendre aux jeunes à connaitre la lecture et la culture en général. Elle doit leur faire découvrir des écrivains et leur donner l'envie de lire. De telle sorte qu'ils commencent à lire des livres pour leur plaisir et pas par obligation pour l'école.

D'un côté les maitres sont responsables de l'attitude des jeunes face à la lecture, parce que si un professeur fait lire à ses élèves des livres avec des histoires inintéressantes, il est certain qu'ils n'auront aucun plaisir. Tandis que s'ils choisissaient des lectures captivantes, les élèves auraient du plaisir et liraient plus facilement. Donc à mon avis, les professeurs devraient choisir des livres avec des histoires prenantes comme ça les élèves aimeront lire.

Certaines lectures que choisissent les professeurs sont assez captivantes, mais je crois que beaucoup d'entre elles ne le sont pas. Peut-être qu'elles sont intéressantes du point de vue de l'écriture ou d'un autre point de vue, mais l'histoire quant à elle ne l'est pas toujours. Je pense que les lectures choisies à l'école ne sont pas toujours passionnantes.

Les maitres devraient trouver des ouvrages avec des histoires qui plaisent aux élèves, comme ça ils auront plus de plaisir à étudier un livre qui leur a plu qu'un livre qui leur a déplu.

Je pense que si les télévisions et les ordinateurs n'existaient pas, les jeunes liraient beaucoup plus. Parce que lorsqu'on lit un livre on doit plus se concentrer que lorsqu'on regarde la télévision.

La construction de ces trois textes repose sur différents procédés.

Dans *Une heureuse rencontre*:

- l'emploi contrastif de l'imparfait et du passé, le premier pour ce qui relève du décor, de l'atmosphère, le second pour les actions de premier plan;
- l'inclusion d'un dialogue dans le cours du récit;
- l'emploi de *heu*, des points, d'une reformulation (*moi... je*) pour représenter la parole et montrer que la jeune fille qui parle est embarrassée;
- la création d'images pour décrire les deux personnages: *des yeux couleur de charbon, ses cheveux blonds et bouclés qui lui*

descendaient jusqu'au milieu du dos ressemblaient à des ressorts, on aurait dit une fée un peu bizarre.

Dans *Mon pays*:

- la création, locale, d'effets de rythme et de sonorité (allitérations ou rimes: *officielles/l'une d'elles, forte/porte, or/encore, tiens/rien, cantons/contenant*);
- le choix de mots qui font poétiques: *ilot, flot, or*;
- la répétition de mots: *pays, si, petit, parler*;
- l'emploi d'une image pour évoquer la Suisse isolée au coeur de l'Europe: *un petit ilot, seul au milieu des flots.*

Dans *Les lectures à l'école*:

- la reformulation, à quatre reprises, de l'idée que si les professeurs savaient choisir des lectures intéressantes, les élèves auraient du plaisir à lire: cette répétition excessive correspond à un procédé de remplissage;
- l'accumulation d'oppositions: *pour leur plaisir /par obligation, inintéressantes/captivantes, prenantes, plu/déplu, aucun plaisir/plus de plaisir*;
- le choix de termes qui permettent de nuancer une position: déterminants et adverbes indéfinis (*certains, assez*), modalisateurs (*peut-être*);
- l'utilisation d'une figure de sens: *les lectures choisies à l'école ne sont pas toujours passionnantes* pour faire entendre qu'elles sont souvent franchement embêtantes.

Dès ce niveau, l'élève n'écrit plus au fil de sa plume, mais subordonne son travail à des observations et à des choix. Avant de commencer à écrire, il ne planifie pas encore l'ensemble de son texte, c'est chemin faisant qu'il l'organise, procédant avec tactique, utilisant au mieux et de phrase en phrase, les procédés dont il dispose. Il n'exploite encore jamais sur tout un texte un ensemble concerté de procédés. Comme il n'a pas encore une vision d'ensemble de son texte, il utilise parfois des procédés incompatibles. Ses réussites, comme ses échecs, sont par conséquent toujours partiels.

L'étape des stratégies d'écriture (dès 8e année secondaire)

Les stratégies d'écriture se manifestent par le choix et l'exploitation sur tout un texte d'un ensemble cohérent et organisé de procédés. Elles

apparaissent lorsque l'élève prend ses procédés d'écriture comme objet de réflexion, lorsqu'il sait les évaluer avant de les utiliser (Bonnet & Huser, 1998, 1999). Ayant conscience des procédés disponibles, comme des possibilités de combinaison qu'ils offrent, l'élève parvient à imaginer et à planifier ses textes.

Mon pays

Mon Pays c'était une civilisation passionnante
comme l'étude des fourmis
c'était une architecture extraordinaire
telle la fourmilière
c'était des hoplites, des guerriers
robustes comme l'acier
c'était des philosophes
c'était des poètes
c'était des dieux que l'on craignait
tels la foudre et le feu
c'était des sacrifices
c'était des temples grandioses
des oracles, des devins.

Mon Pays c'est la pollution, les voitures salissant
de leurs gaz ces vestiges sacrés
c'est un simple dieu banal
comme partout ailleurs
c'est des fouilles gigantesques, un travail
de Titan
c'est la chaleur, les oliviers aux branches
sinueuses.

Mon Pays ce sera encore de la pollution?
ce sera le retour de ces dieux terribles?
Personne ne le sait!

Mais mon Pays, c'était, c'est, cela restera la Grèce.

Ce poème est construit à partir de la répétition et de la variation d'un cadre syntaxique qui l'organise comme un tout (*Mon pays* + *c'était, c'est, ce sera* + SN + *comme, tel* SN). Plusieurs procédés, compatibles entre eux, sont subordonnés à cette organisation et au service du même projet: évoquer avec noblesse et poésie la grandeur passée de la Grèce, sa réalité d'aujourd'hui, son futur incertain. Il s'agit, entre autres, de:

- l'accumulation de termes qui évoquent les stéréotypes de la Grèce: *architecture, temples, dieux, poètes, philosophes, guerriers*, etc.
- l'établissement de contrastes: *un simple dieux banal/ces dieux terribles*;

- la création d'une comparaison continuée sur deux vers: *c'était une civilisation passionnante/ comme l'étude des fourmis/ c'était une architecture extraordinaire/telle la fourmilière*;
- le choix de termes hyperboliques: *passionnante, extraordinaire, grandiose, terrible*;
- la répétition de sonorités: *guerriers/acier, extraordinaire/fourmilière, foudre/feu*.

Le fer à repasser téléguidé

Son invention

C'est à Mme Faula de la cinquième dynastie des Delajeveurienfaire que nous devons l'invention du fer à repasser téléguidé. Elle l'a tout simplement inventé dans son fauteuil massant en regardant la pile de repassage qu'elle avait à faire avant la fin de l'heure. Elle est restée trois semaines et 2 jours à réfléchir sur cet objet qui faciliterait le repassage et la fatiguerait moins. Puis, le 18 mars 2500 l'idée lui est venue tout simplement: il fallait faire un fer à repasser téléguidé!

Son fonctionnement

Sa construction est très simple. Il est alimenté en courant par une prise standard de 12350 v. Sa forme allongée permet d'éviter les plis (comme le fer-à-repasser XXème siècle) mais possède en exclusivité le réservoir à eau autorégénérante. L'eau (en vapeur) passe dans le produit à repasser puis est récupérée à l'arrière du fer dans le reciclemanétique qui crée une atmosphère de vapumise ce qui fait que la vapeur se retransforme en eau et peut ainsi être réutilisée.

La télécommande possède une manette dactiopicise ce qui permet une précision encore jamais vue. Sa micro-antenne envoie des signaux ovipares reçus grâce à l'antenne matelite ce qui fait l'exactitude même du fer à repasser téléguidé. Il possède en tout 12628 atomes de trous dans son fer composé de marsetrepare venu tout droit de la planète Mars. Il peut aussi se ranger automatiquement où vous l'avez programmé dans votre bulbe vitoénergétique. Et n'oublions surtout pas son bouton réglable depuis la télécommande qui possède 200 choix de programmes. La matière faite en cematide et en bétanique permet que le fer ne fonde pas.

Et en dernière nouveauté nous vous avons ajouté, grâce au 1000 micro-roulettes sous le fer, le déplacement automatique du linge entre le fer et la planche à repasser.

Sa promotion

Alors mesdames et messieurs ne fatiguez plus votre main inutilement et achetez au prix très raisonnable de >/x* grenouillettes oranges le fer à repasser téléguidé. Celui-ci vous permettra de gagner du temps et de l'énergie. Car n'oublions pas que lors de cet an 2511 vous n'avez droit à dépenser que 390 calories par jour et que repasser en dépense déjà 150.

En guise de promotion nous vous offrons en plus la planche à repasser Laurafique qui vous simplifiera encore plus la tâche grâce à ses Lenoratomes-billes qui libèrent une fraicheur instantanée au parfum que vous désirez. De plus elles aident le fer pour faire glisser le linge.

Vous trouvez le fer à repasser téléguidé dans toutes les surfaces commerciales.

31D31 de la planète Terre.

Les trois parties qui organisent **ce texte d'imagination** ont chacune un titre et forment un paragraphe. Elles décrivent de manière amusante l'invention, le fonctionnement et la promotion cocasses d'un objet saugrenu. Les procédés qui permettent cette description sont peu nombreux, mais ils concernent l'ensemble du texte et concourent aux mêmes effets:

- choix d'un vocabulaire technique: *télécommande, micro-antenne, autorégénérante*, etc.;
- invention d'une quinzaine de mots de fantaisie parmi lesquels on trouve des noms propres et des termes techniques: *la dynastie des Delajeveurienfaire, la planche à repasser Laurafique, le reciclemanétique, une manette dactiopicise*, etc.;
- utilisation de nombre extravagants; l'invention a lieu en 2500, l'appareil propose *200 choix de programmes*, etc.;
- association de mots aux significations incompatibles: *des signaux ovipares, une prise standard de 12350v*.

Les lectures à l'école

Monsieur le rédacteur,

suite à votre article du samedi 10 aout qui portait sur la question: "l'école tue-t-elle le gout de la lecture?", je me suis posé cette question délicate.

En effet, je pense que le rôle de l'école est de faire de la culture générale des élèves, donc de leur faire découvrir quelques grands classiques de la littérature afin qu'ils puissent étudier différents styles, différentes façons de communiquer et de voir la vie.
C'est aussi une façon de découvrir d'autres époques et d'autres civilisations.

Certes, moi-même étant écolière, je dois avouer que la perspective de lire certains livres ne m'enchantait guère. Mais il est vrai qu'après une étude des livres avec le maitre, j'ai toujours appris quelque chose ou découvert un détail intéressant et je ne regrette pas d'avoir lu ces livres.

Pourtant certains élèves pensent que les lectures choisies par leur maitre sont inintéressantes et démodées.
Cela dit, je ne crois pas que les maitres soient responsables de cette attitude face à la lecture puisqu'ils en choisissent qui les ont eux-mêmes marqués et qu'ils trouvent susceptibles d'une étude approfondie.
Ainsi ils pensent pouvoir apporter quelque chose à leurs élèves.

Nous nous trouvons donc face à deux envies de lectures dissemblables.
En conséquent, la solution serait de trouver un compromis pour que tout le monde y trouve son compte tout en permettant à l'école d'accomplir son rôle.

C'est pourquoi mon avis est que les maitres devraient choisir les lectures de leur programme tout en laissant une place pour une lecture d'un genre différent des autres (ex: policier, suspense, etc.) et qui serait choisie par la majorité des élèves.
Ainsi, l'école exercerait son rôle tout en laissant aux élèves une façon de s'exprimer dans un domaine qui leur est peut-être un peu plus familier et cela leur redonnerait gout à la lecture.

Ce texte d'opinion cherche à faire adopter une solution de compromis concernant les lectures à l'école. Il est explicitement écrit avec logique et avec nuance. Avec logique, grâce à une organisation systématique en paragraphes et une progression de connecteur en connecteur marquant systématiquement les relations entre les phrases. Avec nuance grâce à:

- un choix de termes qui permettent d'exprimer une position mesurée: termes évaluatifs (*délicate, différents*), déterminants et adverbes indéfinis (*autres, certains, un peu*), modalisateurs (*guère, peut-être*);
- un choix de verbes de pensée, d'opinion, de sentiment qui expriment des nuances sémantiques: *étudier/apprendre/découvrir, penser/croire/trouver, communiquer/s'exprimer*;
- l'énumération et la coordination de groupes nominaux et de groupes verbaux qui détaillent et adoucissent le propos.

Dès le niveau des stratégies, l'élève conçoit son travail de scripteur. Il sait imaginer les positions possibles d'un narrateur, créer des univers, anticiper l'impact de ses textes sur ses lecteurs, établir des réseaux d'images, réunir des significations implicites. Il sait amplifier les effets d'un procédé en le combinant avec d'autres.

Conclusion

La description de ces quatre étapes d'acquisition offre des repères pour la pratique et l'enseignement de l'écrit. Elle précise les attentes que l'on peut avoir à chaque degré. Elle montre les caractéristiques des textes qui évoluent et qui peuvent être retenues pour l'apprentissage et l'évaluation.

Durant leur scolarité, tous les élèves progressent des schèmes d'écriture, aux démarches puis aux procédés d'écriture; tous n'atteignent pas l'étape des stratégies. On observe des décalages selon les types de textes à écrire: ainsi un élève de 3e année primaire peut se servir d'une démarche d'écriture pour écrire un récit et n'utiliser encore qu'un schème d'écriture pour donner et justifier son opinion.

Bibliographie

Bonnet, C. (1994). *Plume en main... ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire*. Lausanne: CVRP 94.1.

Bonnet, C. & Huser, N. (1996). *Apprendre à écrire en 6e, compte-rendu et analyse des effets d'une expérience d'enseignement*. Lausanne: CVRP 96.4.

Bonnet, C., Corblin, C. & Elalouf, M.-L. (1998). *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans: un stade de développement*. Lausanne: LEP.

Bonnet, C. & Huser, N. (1998). *Une activité d'écriture en 8e. Correction, récriture et évaluation: les pratiques d'une enseignante*. Lausanne: CVRP 98.1.

Bonnet, C. & Huser, N. (1999). *Apprendre à écrire en 9e. Une première approche du texte argumentatif*. Lausanne: OFES.

Bonnet, C., Borgeaud, I., Piguet, A.-M. & Gygax, V. (2000). *Ecrire le récit d'une expérience vécue. Exemple d'une démarche réalisée dans deux classes multiâges du 1er cycle*. Lausanne: URSP/SENEPS.

Bonnet, C., Ceppi, C., Guignet, A. & Piguet, A.-M. (2000). *Ecrire un texte d'opinion. Exemple d'une démarche réalisée dans deux classes multiâges du 2e cycle*. Lausanne: URSP/SENEPS.

Fabre-Cols, C. (sous la dir.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles: De Boeck, Duculot.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 183-197

Ecrire un récit d'aventures à l'école et à la clinique logopédique[1]

Glaís SALES CORDEIRO
Isabel Cristina MICHELAN DE AZEVEDO
Vanda Lúcia PRADO MATTOS
Université de Genève
Colégio Arquidiocesano de São Paulo

Based upon a school-class work with textual genres in didactic sequences proposed by Dolz & Schneuwly (1996, 1997, 1998, 1999), the third class pedagogical co-ordinators and teachers from the «Colégio Arquidiocesano de São Paulo» (Brazil) have elaborated a didactic sequence for the teaching/learning of the genre adventure narratives.

In this article we present two students' productions before and after the teaching in order to analyse the development of their narrative capacities. This analysis is based on Bronckart's (1997) interactionist socio-discursive model.

Our results suggest significant changes concerning conflicts creation and resolution and their relation to the narrative's initial and final situations.

We may, therefore, build the hypothesis that a didactic sequence offers teachers a means to select, accurately, which dimensions they shall work with their students.

Besides, we think that this didactic device can inspire speech therapy re-education practices with children having written language troubles concerning narrative discourse.

1. Introduction

A l'école primaire plusieurs enfants éprouvent des difficultés lors de l'acte de l'écriture qui peuvent relever du fonctionnement du code écrit (rapport phonème-graphème, accentuation, ponctuation etc.), mais aussi et surtout de l'organisation discursive des textes appartenant à des genres différents.

Ces enfants sont parfois pris en charge par un logopédiste/orthophoniste qui leur établit un projet de rééducation.

Dans le cadre de cet article, nous présentons un projet de travail avec l'écrit à partir des genres textuels, tel qu'il est proposé par Dolz & Schneuwly

1 Ce texte a été élaboré à partir de l'article *«Ecrire des récits d'aventures de voyages en 3e primaire»*, des mêmes auteurs, paru dans les Actes du colloque *Didactique des langues romanes* (Louvain-la-Neuve, janvier 2000).

(1996, 1997, 1998, 1999), développé par l'équipe des coordinateurs pédagogiques et des enseignants de la 3e primaire (élèves de neuf ans) d'une école privée de São Paulo (Brésil), le «Colégio Arquidiocesano de São Paulo». L'équipe a élaboré une séquence didactique pour l'enseignement/apprentissage des «récits d'aventures de voyages».

Nous soutenons l'hypothèse que les principes de base d'une telle démarche constituent une source d'inspiration pour l'élaboration d'un projet de rééducation logopédique/orthophonique pour des enfants présentant des troubles du langage écrit concernant la dimension discursive de la production de textes.

Dans un premier temps, nous présentons brièvement les notions de genre textuel et séquence didactique, ainsi que le modèle didactique du genre choisi avec la séquence conçue pour son enseignement/apprentissage. Dans un deuxième temps, nous présentons l'analyse des productions de deux élèves avant et après la séquence didactique, en faisant appel au modèle interactionniste socio-discursif d'analyse de textes proposé par Bronckart (1997). Ensuite, nous essayons d'établir quelques pistes de réflexion concernant les apports de la démarche présentée aux pratiques logopédiques/orthophoniques.

2. Les genres textuels et les séquences didactiques destinées à leur enseignement/apprentissage

2.1. Les genres textuels: un point de départ pour le travail avec le langage

Un genre textuel est caractérisé par des formes langagières stables et conventionnalisées correspondant à des situations de communication précises. Selon Schneuwly (1994), il peut être comparé à un «méga-outil» utilisé par les interlocuteurs dans les différentes situations langagières et il est défini par trois dimensions (Dolz & Schneuwly, 1996, 1997)[2]: les contenus véhiculés, la structure communicative commune aux textes appartenant au genre, les configurations spécifiques des unités linguistiques composant le texte.

Dolz & Schneuwly (*op. cit.*) affirment que la production d'un genre dans une situation interactionnelle donnée requiert de la part de l'énonciateur des capacités langagières spécifiques qui ont trait aux trois dimensions évoquées. Ces capacités se construisent et se transforment dans un

2 Les auteurs s'inspirent de Bakhtine pour cette classification.

processus continu d'apprentissages sociaux, y compris les apprentissages scolaires.

Ainsi, les auteurs avancent l'idée qu'une démarche d'enseignement/apprentissage organisée autour des genres textuels permet à l'enseignant l'observation et l'évaluation des capacités langagières des élèves, avant et pendant l'enseignement, en lui fournissant des indications pour l'intervention didactique. Pour les élèves, le travail sur les genres constitue, d'une part, un moyen d'être confrontés à des situations sociales effectives de production et réception des textes, et, d'autre part, une façon de les maîtriser de mieux en mieux.

L'ensemble des activités et des exercices proposés par l'enseignant pour l'enseignement d'un genre textuel est appelé par Dolz & Schneuwly «séquence didactique». Cette notion sera développée en détail quelques pages plus loin.

2.2. *La modélisation didactique du récit d'aventures de voyages: une étape préalable à la préparation d'une séquence didactique*

Avant la construction d'une séquence didactique pour l'enseignement/apprentissage d'un genre textuel, il faut, d'une part, vérifier les connaissances qu'en ont déjà les élèves, et d'autre part, en élaborer le modèle didactique.

En ce qui concerne les élèves, il a été remarqué, lors d'une production initiale, que toutes sortes de personnages apparaissaient dans leurs textes (rois, princesses, sorcières, astronautes, etc.) et que les actions se succédaient sans être vraiment enchaînées dans la progression de l'aventure. L'analyse réalisée a orienté le choix des ateliers de la séquence didactique[3] et aussi l'évaluation des productions initiale et finale des textes des élèves.

Quant à la modélisation didactique du genre, celle-ci implique la caractérisation du genre de référence (selon les aspects évoqués plus haut) et sa «scolarisation», c'est-à-dire les transformations que doit subir le genre en vue de son enseignement, et quelques décisions didactiques par rapport aux objectifs et aux dimensions à enseigner. Autrement dit, le genre présenté et travaillé à l'école «est toujours une variante du genre de référence, construite dans une dynamique d'enseignement/apprentissage

3 Le plan de la séquence didactique sera présenté plus loin.

pour fonctionner dans une institution dont le but premier est précisément celui-ci» (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 34).

Dans le cas présent des récits d'aventures de voyages, les coordinateurs pédagogiques et les enseignants de la 3e primaire ont réuni des récits d'aventures de voyages en haute mer ayant lieu entre le XVIe et le XVIIIe siècles[4] et ont essayé d'en dégager les éléments généraux les plus marquants du point de vue linguistique[5] et du contenu. L'équipe a analysé quelques exemplaires classiques du genre (*Moby Dick, Robinson Crusoé*, entre autres) et a puisé les instruments théoriques surtout dans l'ouvrage de Bakhtine (1979/1997).

Il a été relevé que ce genre apparaît en tant que roman de voyage pendant le XVIIème siècle dans le but d'ouvrir de nouvelles perspectives pour l'action de l'homme sur le monde et de lui prouver sa capacité de réalisation (courage, générosité, etc.). Dans les textes l'élément de base est l'aventure, son développement dévoilant une éthique d'action. Le motif orientant l'aventure correspond, la plupart du temps, aux valeurs idéologiques de l'époque en question.

Le récit commence par la présentation de l'objectif que le protagoniste pourra concrétiser s'il parvient à surmonter plusieurs difficultés (des tempêtes, de longs voyages, des pirates, des maladies). Selon Dolz & Wirthner (1999, p. 21), «le récit d'aventure est un genre narratif qui présente des événements imprévus comportant des risques, vécus par un ou plusieurs héros.»

Le héros ou le **protagoniste** n'a pas de caractéristiques particulières et se trouve souvent en **déplacement**. «Les héros d'une aventure», affirment encore Dolz & Wirthner (*op. cit.*), «sont des personnages audacieux, téméraires, qui vivent une série de péripéties ou une affaire dangereuse dans un lieu inconnu qu'ils sont amenés à explorer». Ils ne sont pas le centre de l'attention de l'écrivain, son but étant plutôt de mettre en évidence la diversité statique du monde (pays, ethnies, groupes sociaux, habitudes). Les situations contrastantes, succès/insuccès, bonheur/malheur sont aussi assez fréquentes (Bakhtine, 1979/1997).

Le **temps** n'a pas trop d'importance dans ce genre, car le temps historique n'est pas présent. Seul le temps de l'aventure est pris en compte: il y a juxtaposition d'instants contigus (heures, jours) organisés dans une pro-

4 L'équipe a limité la recherche à ce type de récit parce que, parallèlement, les élèves devaient lire une adaptation de *Moby Dick*.

5 Cette dimension sera explorée plus en détail dans la rubrique 3.1.

gression temporelle, qui est justement l'un des aspects les plus difficiles à gérer par les élèves. Ce genre de récit est donc caractérisé par des expressions temporelles telles que «une seconde après», «le jour même», «quelques minutes plus tard» etc., présentes lors de la narration de luttes ou de batailles, et des expressions comme «pendant la journée», «le soir» etc., utilisées pour situer une action.

Dans ce type de roman l'écrivain veut, avant tout, faire passer l'ébauche de l'image d'un homme statique et a-historique qui vit des moments conflictuels successifs.

Destinés originalement aux adultes, les récits d'aventures de voyages d'auteurs renommés deviennent de plus en plus accessibles au jeune public grâce aux nombreuses adaptations disponibles sur le marché.

La présentation de la séquence didactique proprement dite permettra au lecteur d'apprécier les adaptations qu'a subies le genre de référence pour devenir un genre scolaire en fonction des choix réalisés par l'équipe.

2.3. L'organisation de la séquence didactique

La phase qui suit la modélisation didactique du genre est la préparation de la séquence didactique destinée à son enseignement/apprentissage.

Selon Pasquier & Dolz (1996), le terme «séquence» se réfère à la construction d'ateliers d'enseignement/apprentissage, une série d'activités et d'exercices suivant un ordre déterminé afin de résoudre, progressivement, les difficultés des élèves.

L'objectif principal est de travailler avec un genre textuel précis, en établissant un rapport entre les capacités langagières des élèves, les pratiques de référence et la complexité textuelle. Chaque séquence doit s'organiser à partir d'un projet d'appropriation des dimensions constitutives du genre. Sa structure de base comporte la production d'un premier texte (afin de délimiter les capacités et les difficultés des apprenants), les ateliers et la production finale (où l'apprenant reprend les connaissances acquises au long de la séquence).

La séquence didactique doit se dérouler dans une période de temps relativement courte et selon un rythme adapté aux possibilités d'apprentissage des élèves. Les activités et les exercices proposés doivent être variés et amener les élèves à distinguer les savoir-faire qu'ils ont déjà de ceux qu'ils doivent acquérir.

A long terme, un enseignement organisé en séquences didactiques doit donc permettre aux élèves d'avoir un accès progressif et systématique aux

outils communicatifs et linguistiques nécessaires à la production de textes appartenant aux différents genres.

La séquence didactique construite pour l'enseignement/apprentissage des récits d'aventures de voyages en 3e primaire a été composée des étapes suivantes:

a) Présentation du projet de travail

Dans cette étape, les enseignants ont expliqué aux élèves que pendant une période de deux mois, dans les classes de langue maternelle, ils travailleraient autour des récits d'aventures de voyages pour qu'ils en connaissent les caractéristiques afin de produire eux-mêmes un texte appartenant à ce genre.

b) Production initiale

Les élèves ont produit un premier texte individuel sans aucune orientation spécifique. Ils ont été informés qu'ils allaient comparer et analyser les productions réalisées avant et après la séquence didactique.

c) Ateliers

Atelier 1: Recherche sur des récits d'aventures de voyages

Dans cet atelier les élèves ont exploré des ouvrages originaux et des adaptations pour apprendre à identifier le titre, le nom de l'auteur, les personnages typiques, les caractéristiques spatiales et temporelles du genre, ainsi que les moments d'action, d'aventure et de suspense et les unités linguistiques qui les indiquent.

Atelier 2[6]: Recherche sur les types de narrateurs

Cet atelier a été réalisé pour que les élèves apprennent à distinguer l'auteur du narrateur et à écrire un récit à la 1re ou à la 3e personne.

Atelier 3: Caractéristiques culturelles des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles

Cet atelier était destiné à la découverte des caractéristiques culturelles de l'époque: professions, mode de vie de familles riches et pauvres, vêtements, embarcations et armes utilisées.

Atelier 4: Identification, fonction et caractéristiques des personnages dans une aventure de voyages

L'objectif de cet atelier était de repérer et de caractériser le protagoniste, ses compagnons et l'antagoniste. Les élèves devaient aussi identifier l'objectif, les actions et les situations vécues par le protagoniste.

Atelier 5: Les étapes d'écriture d'un récit d'aventures de voyages

Dans cet atelier les élèves ont pu réunir les éléments nécessaires à l'écriture du texte final (création et caractérisation des personnages; établissement de l'objectif que le

6 Cet atelier a été fortement inspiré de l'atelier 2 *«Sur les traces du narrateur»* de la séquence didactique *Le récit d'énigme: le livre à compléter*, élaboré par Joaquim Dolz en collaboration avec le groupe Polar (DIP, Genève, 1995).

protagoniste doit atteindre et des difficultés à surmonter; organisation des aventures dans l'espace-temps; création d'un titre).

d) Production finale

Les élèves ont produit un texte basé sur l'atelier 5. Une fois le texte terminé, l'enseignant a suggéré des modifications aux élèves qui décidaient de les intégrer ou non dans leur texte. Ensuite, ils ont comparé leurs productions initiale et finale. Pour finir, l'enseignant a proposé une mise en commun des caractéristiques principales du genre et a réalisé une évaluation finale au cours de laquelle les élèves ont lu les textes des uns et des autres pour les commenter.

3. L'analyse des productions des élèves selon les principes d'un modèle interactionniste socio-discursif

Bronckart (1997) propose un modèle d'analyse et de description des textes assez complexe en établissant un rapport entre les conditions de production et l'organisation du texte, produit matériel qui en résulte. Afin de comprendre «l'architecture interne des textes», l'auteur reprend la métaphore du «feuilleté» évoquée par Haller (1995) et hiérarchise les textes en trois niveaux superposés: «l'infrastructure générale», les «mécanismes de textualisation» et les «mécanismes de prise en charge énonciative».

Le niveau de base, «l'infrastructure générale», correspond au «plan général du texte», aux «types de discours» et à leurs conséquentes articulations et, finalement, aux «séquences» organisant le contenu thématique véhiculé dans le texte.

Les «mécanismes de textualisation», la deuxième «couche» du «feuilleté textuel», rendent possibles les enchaînements hiérarchiques, logiques et temporelles à travers la «connexion», la «cohésion nominale» et la «cohésion verbale».

Finalement, dans le dernier niveau constitué par les «mécanismes de prise en charge énonciative», on a accès aux différentes instances énonciatives («responsabilités énonciatives») et «voix» qui s'expriment dans le texte, ainsi qu'aux évaluations faites concernant quelques aspects du contenu thématique, les «modalisations».

Pour mieux évaluer les effets de la séquence didactique sur les productions des élèves, les enseignants de la 3e primaire ont décidé d'analyser les textes produits avant et après sa réalisation en adaptant le modèle proposé par Bronckart à leurs besoins, c'est-à-dire en limitant l'analyse à ce qui a été focalisé dans la séquence didactique. Les aspects suivants ont été choisis:

a) la pertinence du contenu thématique mobilisé dans le texte; b) les séquences qui l'organisent et la progression thématique; c) la responsabilité énonciative.

Pour des raisons d'espace nous n'examinerons que l'organisation des séquences narratives et la progression thématique à l'intérieur des textes analysés de deux élèves, Fred et Camila.

3.1. L'organisation séquentielle du contenu thématique dans les récits d'aventures de voyages de Fred et de Camila

En suivant Bronckart (1997), nous pourrions dire qu'un récit d'aventures de voyages est un genre appartenant à l'ordre du raconter dont le type de discours le plus courant est la narration.

Dans une narration, le contenu thématique est développé à travers des séquences ou segments narratifs, descriptifs et dialogaux. Les premiers sont fondamentaux pour le déroulement de la trame et, par conséquent, les plus fréquents, tandis que les deux autres s'y accrochent et en dépendent. Comme nous l'avons dit plus haut, nous nous limiterons ici aux segments narratifs.

En général, une séquence narrative (Adam, 1992, cité par Bronckart, 1997) s'organise en cinq phases obligatoires:

- *«situation initiale»* où sont présentés les éléments de base préparant le déroulement de la trame;
- *«phase de complication»* où est créée une tension due à l'introduction d'un élément perturbateur;
- *«phase d'actions»* rassemblant les événements déclenchés par la phase précédente;
- *«phase de résolution»* où des nouveaux événements rendent possible la résolution totale ou partielle des conflits antérieurs;
- *«situation finale»* qui apporte un nouvel état d'équilibre.

Dans un récit d'aventures de voyages, ces cinq phases peuvent s'organiser de façon plus complexe, la phase d'actions menant à d'autres phases de complication et d'actions et aussi à des situations finales transitoires.

Regardons, dans le **tableau 1**, comment les cinq phases d'une séquence narrative[7] se présentent dans les textes[8] produits par Fred avant et après la séquence didactique.

Tableau 1 – Productions de Fred

	Fred	
	Production Initiale	**Production finale**
Situation initiale	Un jour d'été, un Monsieur appelé Elvis prezilie est parti voyagé en bateau il a préparé les valises et est parti en Mongolie dans le bateau il a eu plusieurs fans il a voyagé pendant deux mois en arrivant en Mongolie Elvis a dû traverser 200,000 mil kilomètres il voyageait pour donner quelques concerts quand il est arrivé dan une ville il a donné un concert et est parti dans une autre ville.	Un jour, deux frères, un qui s'appelait Colin et l'autre Sílvio ont embarqué dans un navire. L'objectif de frères était de conquérir Marroc, celui qu'avait Ahab.
Complication + Actions	Une voiture a touché la voiture d'Elvis et il a casé le crane	Ahab commandait une caravelle qui est partie d'un port de l'angleterre. Sur le chemin Ahab a pillé un bateau portugais qui venait dans sa diretion.
		Un peu plus tard, le navire Hollandais avec des pirates ecossais a embarqué les deux capitaines Colin et Ahab se sont trouvés en haute mer. Et la bagarre a commencé: les marins se sont préparés et un des marins de Colin a atteint la calavelle où il y avait les marins et Ahab avec une balle de canon et la caravelle est partie en l'air.
Résolution	et il est mort plusieurs fans pleurelont.	Colin et ses marins habitaient alors une petite maison.
Situation finale	Et sa famille après être au courant de la mort d'Elvis sont partis en avion en mongolie, ont pleulé et sont retourné au brésil.	Ils voulaient habiter au Maroc parce que le pays a atiré aussi ils sont devenus très riches pour avoir conquis Maroc.

7 Dans tous les textes des élèves, il ne figure qu'une séquence narrative, étant donné qu'une seule aventure de voyage est racontée.

8 Les textes ont été traduits en essayant de transposer en français les différents types d'erreurs d'orthographe et de ponctuation des élèves.

Grosso modo, les résultats du **tableau 1** nous révèlent que lors de la production initiale Fred ne maîtrise pas les principes d'organisation d'une séquence narrative caractéristique d'un récit d'aventures de voyages. Dans la situation initiale, il définit le lieu où se déroule l'histoire mais l'époque et l'objectif du protagoniste ne sont pas précisés. On vérifie aussi que Fred a de la peine à passer à la phase suivante de complication de la trame. Celle-ci se résume à une seule phrase comportant un élément perturbateur et sa résolution est immédiate. La situation finale est présente, mais ne maintient pas un rapport avec la situation initiale comme c'est le cas dans le genre de référence.

Dans sa production finale, Fred est capable de mieux respecter les contraintes d'organisation textuelle du genre, en mettant en rapport les deux événements proposés, en créant des conflits et en essayant d'y proposer une résolution plausible. La définition de l'époque où se déroule l'histoire et de l'objectif de l'aventure du protagoniste dans la phase de la situation initiale constituent des éléments qui ont également retenu son attention.

Passons maintenant aux productions de Camila, présentées dans le **tableau 2**.

Tableau 2 – Productions de Camila

	Camila	
	Production Initiale	**Production finale**
Situation initiale	Dans un jour de soleil le Dr. Lucy se réveille et a dit – c'est aujourd'hui le grand jour. Aujourd'hui est le jour de la de Lucy aller faire une recherche sur des animaux sauvages, elle ira partir d'ici une heure à la forêt tropical (en Afrique). Elle irait partir en avion.	Londres, Angleterre 1747. Ma famille possédait quelques terres au nord de l'Angleterre, mais nous habitions à Londres. (...) Nous étions quatre: moi (John), mon frère (Daniels), ma mère et mon père. Moi et mon frère avions pratiquement le même rêve: partir à la conquête de nouvelles terres, mais lui, étant ambitieux, voulait seulement habiter (avoir une terre rien qu'à lui). Moi, pour aider les pauvres (pour qu'ils ne dorment plus dans la rue) et pour moi je voulais avoir une terre rien qu'à moi.

Complication	En arrivant là bas elle a retrouvé son fiancé Jack. – Chérie pourquoi tu ne m'a pas prévenu que tu viendrais? ici c'est trop dangereux pour toi.	(...)[9] Quand nous grandîmes nous fûmes travailler dans des magasins d'aliments de mon père, mais deux ans après, nous décidâmes de partir à la recherche de notre rêve. Chacun gagna un navire avec de la nourriture (du pain, du vin, de la viande séchée et de l'eau) et des armes (un canon, des épées, un arc et une flèche et des poignards).
Résolution	– Non Jack je sais me débrouiller et à part ça j'ai mon équipe pour me protéger.	
Complication	Le deux ont décidé de se promener dans la forêt, les deux sont rentrés dans un lieu où il n'y avait que l'entrée c'est-à-dire c'était un endroit où l'entrée était la sortie,	
Actions	et toutàcoup un lion est rentré par l'entrée et a commencé à se raprocher des deux doucement et Lucy s'est évanouie son fiancé étant riche il était très gonflé et s'est évanoui	En 1750 nous partîmes vers les terres de la côte brésilienne. Nous avions fait un pari: celui qui trouverait en premier une île, gagnerait un sac d'or. Quelques amis vinrent avec nous et d'autres personnes, qui avaient déjà de l'expérience, furent engagées pour nous accompagner.
Résolution	c'est a ce moment la que George le roi de la forêt a sauvé Lucy. George l'a amené chez lui et Muky (le singe) l'a soigné	Passé une semaine, rien n'avait changé. Pas de signe de terre et pas de signe du navire de Daniels,
Complication	quand Lucy s'est réveillée et a vu que le singe parlait elle s'est évanouie une nouvelle fois	mais le jour suivant, nous aperçûmes le bateau de Daniels et il était fâché contre son équipage, parce que Daniels avait dit qu'il ne donnerait au cune partie de l'île qu'ils pourraient trouver.
Situation finale (transitoire)	et après quelques heures elle s'est réveillée et a commencé à parler avec George lucy a mangé beaucoup de fruits et a déjeuné une almelette de fruits.	

9 Nous avons supprimé une séquence descriptive qui n'affecte pas le contenu de la narration.

Actions + Résolution		Et alors les marins du bateau de Daniels le retinrent pour qu'il ne frappe personne.
Complication	George a remarqué qu'il aimait Lucy	Une semaine après, alors que nous dormions, des moustiques commencèrent à nous mordre, et un marin cria «la Terre, la Terre, la Terre est proche».
Actions	a près 2 jours Lucy a retrouvé le fiancé qui est parti à New Yorrk. Lucy a décidé d'amener george à New York pour connaître une grande ville.	Et, comme les deux bateaux étaient proches une lutte commença. De façon inattendue Daniels toucha notre bateau et fit un trou, nous descendîmes donc les canots avec tout l'équipage et, en quelques heures, notre bateau coula.
Résolution		Lorsque nous arrivâmes sur la plage, Daniels et son équipage n'étaient pas arrivés, et un de nos marins aperçut le bateau de Daniels qui coulait parce qu'en touchant le nôtre il fit un trou au sien et fit naufrage. Daniels et trois autres marins furent mangés par les requins.
Complication	Lucy a remarqué qu'elle aimait george et aujourd'hui il était sa fête de fiançailles mais elle n'avait pas le courage de parler avec Jack pour cette raison n'a rien dit.	Mais notre plus grand problème était comment nous allions retourner à Londres, si notre bateau avait coulé.
Actions	le lendemain george a été obligé de retourner à la forêt parce qu'un lion était très malade et il a essayé de le guérir Et lucy a dit au parents – Je ne veux pas me marier avec Jack mais avec george – mais chérie Jack est riche et pourra te donner ceque tu voudras – non maman.	
Situation finale	Lucy est partie pour la forêt et sa mère a été obligée d'acepter Lucy n'a communiqué qu'à ses proches et les deux se sont mariés à leur façon elle comme mariée et lui comme tarzam.	Au bout d'un mois, nous étions déjà convaincus qu'il n'y avait aucun moyen. C'est alors que je aperçus un bateau qui avait un drapeau anglais sur la poupe. Nous retournâmes alors en Angleterre, mais, comme sécurité, je laissai vingt marins dans l'île pour que personne ne la vole avant que j'y revienne et, donc, mon rêve se réalisa comme je voulais.

Contrairement à Fred, Camila connaît bien les principes d'organisation d'une séquence narrative avant même la séquence didactique. Son premier

texte est long et comporte cinq phases de complication qui déclenchent des actions et aboutissent à une résolution des conflits créés. On trouve, néanmoins, quelques ruptures dans le développement de la trame comme dans l'avant-dernière phase d'actions. Dans la situation initiale, Camila précise le lieu où se déroulera l'histoire sans pour autant préciser l'époque. L'objectif de l'aventure du protagoniste est présenté, mais il n'est pas repris dans la situation finale en fonction de la nature des événements proposés tout au long du récit.

Dans sa deuxième production, des changements importants surviennent. La situation initiale de la séquence narrative est très bien délimitée en ce qui concerne l'époque et le lieu du récit. D'autre part, l'objectif de l'aventure du protagoniste est mieux développé que dans la production précédente et textuellement repris à la dernière phrase dans la situation finale. On peut encore rajouter que dans les phases de complication, action et résolution, Camila respecte les contraintes propres à la séquence narrative ainsi que celles imposées par le genre. Elle est capable de contrôler une multitude d'événements et conflits proposés, en établissant des rapports entre eux et en les résolvant à l'aide d'habiletés humaines.

Face aux résultats obtenus, nous sommes amenées à faire l'hypothèse que les activités proposées dans les ateliers 1, 4 et 5 ont permis à ces deux élèves de s'approprier les outils langagiers de base pour l'organisation séquentielle du contenu thématique dans un récit d'aventures de voyages.

Il faut néanmoins souligner que la production finale de Fred reste encore lacunaire surtout au niveau des phases de complication, action et résolution et que celle de Camila est plus proche du genre de référence. Etant donné que les deux élèves ont des points de départ différents, la qualité des progrès réalisés grâce à la séquence didactique est aussi distincte.

4. Conclusions et implications logopédiques/orthophoniques

Les résultats de l'analyse de l'organisation des séquences narratives dans les productions de Fred et Camila, élèves de la 3e primaire du «Colégio Arquidiocesano de São Paulo», avant et après la séquence didactique nous révèlent des transformations importantes dans leurs capacités langagières.

Les deux élèves ont été capables d'organiser un contenu thématique compatible avec le genre et de façon adéquate en fonction des différentes phases d'une séquence narrative, en enchaînant les actions des personnages dans la progression de l'aventure.

Selon les enseignants, l'élaboration et le travail avec une séquence didactique pour l'enseignement/apprentissage d'un genre textuel spécifique leur permettent d'identifier avec plus de précision les différentes dimensions textuelles à enseigner et, par conséquent, d'observer et d'évaluer les capacités langagières des élèves afin d'intervenir d'une façon plus efficace auprès d'eux.

Pour notre part, nous pensons qu'un projet logopédique/orthophonique de rééducation du langage écrit peut et **doit** être également organisé à partir des genres textuels puisque, comme le remarque Schneuwly (1994), ils constituent des «méga-outils» utilisés par les interlocuteurs dans toutes les situations langagières.

Nous soutenons l'idée qu'en partant des genres, le logopédiste/orthophoniste peut construire des «séquences thérapeutiques» selon les besoins de chaque patient et l'objectif du traitement. Suite à une première production, le professionnel pourra effectuer un bilan des qualités et difficultés du patient et concevoir un projet d'intervention concernant les dimensions affectées.

A ce propos, nous rajoutons que le modèle d'analyse de textes proposés par Bronckart (1997) se présente également comme un outil à la disposition du logopédiste/orthophoniste, qui peut l'aider à décortiquer les productions du patient et, ainsi, déterminer plus précisément les aspects à travailler lors de l'intervention thérapeutique.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Bakhtine, M. (1979/1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux, 37/38*, 49-75.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux, *Actes du Colloque 'La définition des contenus de l'école pour tous'*. Marseille: IUFM d'Aix-Marseille (CD-ROM).

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1999). A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale, *Enseigner: avec ou sans manuels?* (pp. 117-132). Saint-Lô: Centre Régional de Documentation de Basse Normandie.

Dolz, J. & Wirthner, M. (1999). Quand la description devient un outil pour raconter. *Les cahiers pédagogiques, 373*, 21-23.

Haller, S. (1995). *La réponse faite à Beuchat*. Mémoire de licence, Genève, UNIGE-FAPSE.

Pasquier, A. & Dolz, J. (1996). Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. *Cultura y Educación, 3*, 31-41.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Lang.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires: des pratiques aux objets d'enseignement. *Repères, 15*, 27-40.

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2000, 33, 199-208

Prise en charge orthophonique du langage écrit: thérapie ou enseignement?

Annie OUSTRIC & Christian BELLONE
Ecole d'orthophonie de Nice
Université de Nice Sophia Antipolis

What differentiates an educational act from a therapeutic act? Is the speech therapist a teacher or a care provider as regards the written language pathologies? We wish to bring out some tracks of reflection about these fundamental questions for the practice of our profession, at a moment when the progresses of neuroscience risk to let us merge subject and effects of its own pathology.

1. Introduction

Orthophonistes de terrain, nous exerçons en Centre Médico-Psychologique et en cabinet libéral. Nous avons été chargés, à l'occasion de la dernière réforme des études d'orthophonie, des modules «Dyslexies» et «Dysorthographies» en raison de nos approches complémentaires de ces questions. En effet, Annie OUSTRIC a été formée initialement à la Technique des Associations et à la Pédagogie Relationnelle du Langage par Claude Chassagny, à Rennes; alors que j'ai reçu une formation plus classique à l'école d'orthophonie de la Faculté de Médecine de Nice.

Le débat que nous proposons d'instaurer est ancien, mais il nous semble toujours d'actualité. En France – sans doute en raison de la coexistence originelle de plusieurs filières de formation, de la nécessité et des difficultés d'imposer notre profession dans le champ social, mais aussi de la grande extension de notre champ de compétences – les pratiques orthophoniques ont toujours oscillé entre deux pôles plus ou moins violemment antagonistes: pédagogie ou thérapie; autrement dit: psy... versus cognitif! Mais cette opposition est-elle réelle ou fantasmatique; féconde ou stérilisante? Relève-t-elle d'une forme de *querelle des anciens et des modernes*? Ou bien, au contraire, peut-elle amener les orthophonistes à une salutaire redéfinition de leurs pratiques professionnelles, de leurs formations, initiale et continue?

Ce sont ces questions dont nous aimerions débattre, à un moment où notre profession semble plus ou moins remise en question sous les influences croisées des neuropsychologues, des psychopédagogues, et des autorités de tutelle de l'assurance-maladie.

Nous avons choisi cette partie du champ des compétences orthophoniques car elle nous semble être le point le plus démonstratif de ce débat. En effet, le langage écrit, plus que toute autre forme de communication, se trouve au confluent de divers enjeux socioprofessionnels. Il est, tout à la fois, objet d'enseignement, objet d'apprentissage, et expression personnelle; créativité et contrainte; technique et spontanéité; et c'est la coexistence même de ces divers registres qui autorise (ou qui provoque) le développement des différentes voies de remédiation que nous avons citées.

2. Les prises en charge en orthophonie-logopédie

La pratique orthophonique, en France, a évolué au fil du temps de prises en charge très mécanicistes vers des approches plus larges, prenant en compte à la fois le trouble, le sujet et ce que ce dernier dit de son trouble.

A. Bourcier-Mucchielli (1979) décrit, dans l'ouvrage tiré de sa thèse de doctorat d'état[1], *Educateur ou thérapeute*, la progression suivante (*op. cit.* p. 174):

> 1950 E. ROSENBLUM propose le terme d'orthopédagogie, pour qualifier les plus récentes méthodes rééducatives;
>
> 1959 M. DEBESSE lui préfère le terme de pédagogie curative;
>
> 1967 R. CAHN et T. MOUTON tentent de fonder, à partir de leurs expériences croisées de psychanalyste et de rééducatrice, *L'orthopédagogie psychothérapique*;
>
> 1970 C. CHASSAGNY crée, à partir de son «ultra-pédagogie» la pédagogie relationnelle du langage;
>
> 1975 M. LOBROT réclame, dans un cadre scolaire totalement transformé, l'institution d'une rééducation psychothérapique;
>
> 1977 O. DELAUNAY propose le terme d'orthologie pour désigner sa pratique, qu'elle qualifiera également de «psychothérapie passive»;
>
> 1978 A. MUCCHIELLI décrit, à partir de son travail au sein de l'école d'orthophonie de Nice et de son expérience clinique personnelle, une thérapie du langage; qu'elle englobe plus largement dans un ensemble de formations et de pratiques composé de tous les thérapeutes non-médecins. Ces praticiens pourraient ainsi recevoir une formation générale comprenant les modules qui régissent l'ensemble de ces professions de santé, des modules de formation spécialisée et enfin une formation

1 *Domaine et frontières des rééducations en tant que thérapies spécialisées de l'enfance*, Paris X Nanterre, 1978.

pratique très importante dans le cadre d'une année de stages préprofessionnels. L'orthophoniste prendrait alors la dénomination de thérapeute spécialisé du langage[2].

1980 G. DUBOIS et M. LINDENFELD fondent, en s'inspirant des thèses de Chassagny, l'association des thérapeutes du langage écrit (A.Th.E.L.E.C.).

On perçoit bien, à la seule lecture des intitulés comment on est passé de la ré-éducation telle qu'on la concevait au tout début de l'histoire de l'orthophonie, à une forme de psychothérapie. Par réaction, et sous l'influence des progrès des neurosciences dans le courant des deux dernières décennies, les professionnels tendent à revenir vers des formes de traitement plus cognitivistes, plus pédagogiques où les praticiens visent, après une analyse très précise des troubles, à restaurer les éléments linguistiques absents ou défaillants. C'est pourquoi il nous paraît opportun de tenter de définir très brièvement ces deux types de pratique.

2.1. Qu'est-ce qu'un acte pédagogique?

Il n'est naturellement pas question de développer ici un historique de la pédagogie ou de l'enseignement, mais plutôt de tenter de dégager les grandes lignes qui fondent ces pratiques. Par définition, tout acte pédagogique est essentiellement sociocentrique.

En effet, on pourrait dire que l'éducation, l'enseignement, ont été inventés par les sociétés humaines en vue de transmettre aux nouvelles générations non seulement les connaissances acquises par leurs aînées mais aussi les modèles sociaux du groupe. Cette transmission est indispensable à la pérennité du groupe social; elle permet de préparer le jeune à son futur rôle et de former une *élite* qui saura augmenter le niveau des connaissances puis les transmettre à son tour.

Pour assurer cette fonction, les sociétés se sont dotées de moyens. Dans le cadre qui nous occupe, il s'agit de l'institution scolaire; organisée en classes, avec ses programmes, ses barèmes de notation, ses examens de contrôle des connaissances et leur cortège d'échecs et de réussites, d'inadaptations ou d'ascension sociale. Naturellement, les méthodes utilisées dans l'institution scolaire ont été étudiées, modifiées, réadaptées à de nombreuses reprises sous l'influence des pédagogues, ou des politiques, pour répondre au mieux aux besoins sociétaux du moment. La didactique a donc permis de minimiser les effets du *scolastisme* en écartant le risque

2 Nous garderons pour la suite de cet exposé cette terminologie et cette définition de notre métier.

d'enfermement dans le monde clos et protégé de l'école, en limitant l'inadaptation des contenus aux élèves pour éviter le désintérêt ou l'ennui, etc.

Toutefois, de nombreux points délicats subsistent: la notion de renforcement par exemple (qui veut que toute accentuation d'une réponse a pour effet de favoriser sa fixation) n'est que rarement utilisée et les maîtres continuent de souligner les erreurs au lieu des bonnes réponses, le tâtonnement expérimental n'est que peu utilisé, les enseignants ne connaissent que peu, ou mal, la notion de seuil de saturation psychophysiologique, ce qui peut les conduire parfois à surentraîner leurs élèves, et, par là, renforcer leur refus ou leurs difficultés d'apprentissage. L'institution scolaire s'est depuis longtemps penchée sur les cas des élèves en difficulté, ou en échec, ainsi que sur les problèmes posés par les enfants hors-normes. Elle a, dans ce but, développé une véritable pédagogie curative dont les grands noms sont dans toutes les mémoires, de Decroly à Freinet, en passant par Binet, Inizan ou Lobrot. Elle s'est également dotée, parallèlement aux classes ordinaires, de structures spécialisées (Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique[3] – Réseau d'Aide Spécialisée à l'Elève en Difficulté[4] – Classe d'Intégration Scolaire Spécialisée[5], etc.).

Cependant, la ré-éducation qui est proposée dans ces classes spécialisées a pour but essentiel de réadapter l'enfant à l'école et elle y réussit, surtout pour ceux dont les difficultés sont plus ou moins directement liées à des causes intra-scolaires (pédagogie mal adaptée, retards dans les acquisitions, handicap socioculturel ou sociolinguistique, absences répétées, etc.).

La position inverse, qui tendrait à un pédocentrisme absolu afin de répondre aux besoins et aux attentes d'un individu particulier, sans référence au groupe, va à «l'encontre de la norme et de l'objectif de la pédagogie qui sont inévitablement sociaux» (A. Bourcier-Mucchielli, 1979, p. 81). Pour les enfants dont les échecs sont liés à des pathologies spécifiques, comme celles de la galaxie «dys», troubles pédopsychiatriques, etc., un autre type de traitement est nécessaire. Cette action, *complémentaire mais distincte* de l'enseignement spécialisé, doit, selon nous, être dégagée des contingences pédagogiques pour rejoindre le champ des thérapies.

---

3 G.A.P.P.

4 R.A.S.E.D.

5 Cl.I.S.S.

197

2.2. *Qu'est-ce qu'un acte thérapeutique?*

En terme généraux, tout acte thérapeutique fait référence à une notion de soins à une personne en souffrance.

Il s'agit d'un acte strictement individuocentré qui n'implique pas de transmission directe de connaissances, mais qui doit viser à rendre au sujet *qui le souhaite* «l'usage de son potentiel de développement, dissoudre les obstacles à son épanouissement, à son insertion dans le milieu, au rendement optimum de ses moyens intellectuels et créatifs, bref le libérer de tensions et d'inhibitions diverses affectant sa relation à son corps, à autrui, au réel, à l'espace et à son avenir...» (A. Mucchielli-Bourcier, *op. cit.*, p. 112). Cette définition trouve clairement son origine dans les théories psychanalytiques. Pour l'appliquer aux troubles de l'apprentissage du langage, il faut donc considérer ces derniers comme un *symptôme*, que S. Freud (1951, 8e édition, 1986, p. 69) définissait ainsi: «toute limitation que s'impose le moi peut être nommée symptôme».

Dans cette optique, le syndrome dyslexique/dysorthographique peut apparaître comme une «névrose des fonctions cognitives» (Cahn & Mouton, 1967, p. 54). Cette définition des troubles de l'acquisition du langage écrit ne semble pas en contradiction avec les dernières avancées en matière de neurobiopsychologie. Les neurosciences ont, en effet, pu mettre en évidence l'existence de formations macro et microanatomiques particulières chez les sujets dyslexiques, définissant ainsi un «terrain» spécifique susceptible de justifier l'émergence dans la lecture et l'écriture de troubles qui peuvent alors toujours être considérés comme liés au refoulement des *pulsions épistémophiliques* (M. Klein[6]), à la peur de savoir. Ainsi que l'écrivait Pierre Janet dans une magnifique intuition au début du XXe siècle: ce qui fait défaut n'est pas «quelque chose de nouveau ou d'artificiel qu'il s'agirait d'apprendre ou de réapprendre, mais quelque chose d'à la fois vital et complexe... quelque chose d'essentiel et de profond dont la localisation est peut-être accidentelle...» (cité par A. Bourcier-Mucchielli, *op. cit.*, p. 195)

6 Cité in: Anzieu A. (1968). L'influence psychothérapeutique des rééducations du langage chez l'enfant. *Revue de neuropsychologie infantile & d'hygiène mentale*, *78*, 16.

2.3. Conséquences professionnelles

2.3.1. Enseigner en orthophonie

Considérer notre métier selon son aspect pédagogique conduit – après une analyse précise du trouble, des acquis et des stratégies mises en œuvre pour réussir ou échouer – à proposer à nos patients (ne devrait-on pas alors parler, comme S. Borel-Maisonny elle-même, de nos élèves?) de reprendre l'enseignement préalable selon d'autres modalités. Ces modalités sont bien connues. Elles relèvent de la linguistique, de la psycholinguistique, de la neuropsychologie et de la pédagogie. Les rééducations conduites selon ce modèle ont été décrites de longue date, et ont bénéficié de tous les apports récents des neurosciences. Elles sont construites, comme l'écrivait G. Wyatt[7], sur le *modèle de la machine*; les troubles considérés comme spécifiques de la pathologie sont alors traités, «réparés» par l'utilisation d'exercices spécifiques, plus ou moins stéréotypés. L'efficacité de ces méthodes de prise en charge n'est pas douteuse, mais leur application en logopédie-orthophonie est-elle réellement justifiée?

Ne serait-il pas tout aussi légitime de confier leur mise en œuvre, comme c'est le cas dans de nombreux pays (États-Unis, Canada, etc.), à un corps de pédagogues spécialisés travaillant dans des classes particulières? Spécifiquement formés à cette approche, ceux-ci se révèleraient certainement tout aussi compétents que les orthophonistes dans ce domaine particulier.

La réponse à cette question, nécessairement affirmative, conduirait donc à remettre en cause une grande partie de notre champ de compétences. C'est pourquoi nous pensons que l'orthophoniste-logopède, auxiliaire médical, aurait intérêt à privilégier la dimension thérapeutique de son exercice professionnel.

2.3.2. Rendre sa place au sujet: *le dys... est une personne!*

(d'après A. Oustric: exposé lors de la «semaine de la dyslexie *Association des Parents d'Enfants Dyslexiques*[8]»)

Dans l'optique conceptuelle des thérapies du langage, le trouble dys...n'est pas considéré, ni traité, comme un objet extérieur à la personne; comme

7 La relation mère/enfant et l'acquisistion du langage. Dessart Eds, Bruxelles 1969, cité par A. Bourcier-Mucchielli, *op. cit.*, p. 198.

8 Journée de formation médicale continue, Nice, 2 décembre 1997.

une maladie qu'il faudrait faire disparaître par des exercices également extérieurs à cette même personne.

L'orthophoniste-thérapeute spécialisé du langage[9] considère le dys... en échec et en souffrance comme la personne la mieux placée pour parler de son trouble, de sa perception du monde et de la langue; une personne à part entière qui va l'aiguiller dans leur parcours rééducatif commun.

Illustrations:

- «est-ce que tu sais ce que c'est un lousto?» déclare un petit bonhomme de huit ans à sa thérapeute, et, devant l'évidente incompréhension de celle-ci, il ajoute:
- «Moi, je suis un lousto, j'ai un poignard et un foulard ensorcelé autour du cou».
- «Ah! Tu veux dire un louveteau» triomphe alors l'orthophoniste;
- «eh! ben non, moi je dis un lousto».
- «quand je vois les mots du maître, je ne les reconnais pas. Je préfère ma manière à moi de les écrire; ils sont à moi.» (Marion 11 ans)
- «je sais que ma solution n'est pas la bonne, je sais qu'à un moment je vais devoir abdiquer et admettre que ma solution n'est pas tenable...» (Matthieu 15 ans)

2.3.3. L'attente, la demande, et la réparation

Comment alors décrire notre intervention dans le cadre d'une thérapie du langage?

- Inviter l'enfant, l'inciter, faire naître chez lui un réel besoin, un réel intérêt qui provoqueront un réelle demande d'aide.
- Inviter l'enfant à abandonner son univers de mots saturés d'affectivité, insuffisamment symbolisés, l'entraîner dans des expériences d'écriture (et non des exercices d'écriture) qui lui permettront de rencontrer l'autre, en l'occurrence le thérapeute du langage, ce dernier étant le représentant et le garant de la transmission linguistique.
- Inciter ne signifiant pas contraindre, même au nom du principe de réalité scolaire, si louable et fondé soit-il.
- Devenir acteur, artisan de son désir d'apprendre, implique bien une *nécessité* et, par conséquent, une *contrainte* d'un autre ordre.

Cette contrainte est celle qui oblige tout être humain à passer par la LOI pour échapper à l'instinct. La contrainte est la face négative et vécue comme insupportable ou impossible par l'enfant en échec. Mais il existe aussi une face positive, qui est celle de la liberté que permet le décollage de l'instinct et de l'instant, et qui libère l'accès à la représentation, à la

9 A. Bourcier-Mucchielli *op. cit.* p. 144 et suivantes.

symbolisation. C'est cette liberté, que l'école, son histoire propre et sa structure de personnalité, n'ont pas réussi à faire découvrir à cet enfant en échec et qu'il n'a donc pas pu vivre dans sa scolarité, que le thérapeute du langage va tenter de créer *AVEC* lui.

Ce travail, tel que nous le décrivons, est une *maïeutique* qui permet à l'enfant en difficulté d'accoucher de ce qu'il porte en lui de savoirs et de connaissances plus ou moins intériorisés, de sa conception plus ou moins implicite du langage, de ses stratégies plus ou moins efficaces. En déroulant tout cela dans un discours parlé, écrit, joué ou dessiné, en nous le révélant, il se le révèle à lui-même, et c'est cela qui est important.

De là découle tout le dispositif thérapeutique, avec:

- sa *phase d'attente active* pendant laquelle le sujet est invité à s'exprimer par toutes sortes de moyens dans un cadre particulier, où peuvent être reçues mêmes les formes «fautives»;
- sa *phase de conciliation*, dans laquelle sont mises en œuvre les indispensables techniques rééducatives bien connues, qui répondent aux besoins des patients, et aux intérêts des thérapeutes, de leurs formations, de leurs compétences.

Ces deux phases sont intriquées, et indispensables, et indissociables. Ne pas permettre aux enfants de développer leur logique, leur système, ne pas leur permettre d'en prendre conscience pour pouvoir l'assouplir sinon l'abandonner, mène souvent à des impasses rééducatives, avec ce que cela comporte de risques de mise en place de systèmes compensatoires de type conditionnement; mais limiter notre intervention à l'attente de l'émergence d'une demande, comme d'aucuns attendent Godot, ne pourra jamais aboutir à la résolution du symptôme qui semble tout de même être notre but.

2.3.4. Formation personnelle?

Choisir l'un ou l'autre type de pratique nécessite une réflexion préalable sur nous-mêmes et sur notre profession. Cette réflexion ne peut s'obtenir – à partir d'une formation initiale théorique et pratique complète – que par un travail de reprise et de réflexion à propos de notre clinique.

Nous parlons là d'une véritable formation personnelle qui nous permette de cerner notre motivation profonde, afin d'éviter, ou plutôt de reconnaître, autant qu'il est possible, les écueils et les freins les plus courants, tels que:

- *l'omnipotence*, qui pourrait nous conduire à croire que nous maîtrisons toutes les situations;

- *l'exhibitionnisme*, qui nous pousse à nous mettre en représentation permanente face à nos patients, ou nos collègues, avec tout le factice de cette situation;
- *la suridentification à l'enfant*, qui pourrait nous amener à le surprotéger en restant trop proche de lui;
- *le surinvestissement du rôle parental*, qui est capable de nous faire penser que nous sommes de bien meilleurs parents que ceux de nos patients;
- *et enfin, le fantasme de réparation*, qui habite tous les praticiens des métiers de soins et qui est sans doute le frein le plus puissant pour l'évolution des patients tant il est vrai que ce désir-là est pleinement capable à lui seul de se substituer à l'indispensable désir de changement du patient...

3. Conclusions

En terminant ce trop rapide exposé, nous ne voudrions pas laisser l'impression que nous plaidons pour un «bon» acte thérapeutique en opposition à un «mauvais» acte pédagogique. Cette opposition n'a été que trop souvent proposée au détriment de tous, et d'abord des patients dont nous avons la charge. Les deux champs que nous venons d'évoquer ne sont que différents. Ils sont nécessairement complémentaires pour que les jeunes de la «galaxie DYS»[10] puissent s'épanouir et trouver leur place dans nos sociétés de communication. Permettez-nous, en guise de fin ultime, de citer Bruno Bettelheim (1983), pour qui: «les maîtres d'école font des psychothérapeutes inadéquats et les psychanalystes des maîtres d'école peu appropriés... [11]».

En remplaçant les termes psychothérapeutes et psychanalystes par celui d'orthophoniste ou logopéde, ou, mieux encore, thérapeute spécialisé du langage, il nous semble que l'aphorisme garde toute sa valeur; à condition naturellement que rôles et fonctions soient définis clairement.

C'est à cette (re)définition que voudrait contribuer ce bref exposé.

Bibliographie

Bettelheim, B. (1983). *La lecture et l'enfant.* Paris: R. Laffont.

Bourcier-Mucchielli, A. (1979). *Educateur ou thérapeute.* Paris: E.S.F.

10 Dyslexie dysorthographie dysphasie dyscalculie dysgraphie.

11 *Op. cit.*, p. 125.

Cahn, R., & Mouton, T. (1979). *Affectivité et troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adolescent.* Paris: Privat.

Chassagny, C. (1977). *Pédagogie Relationnelle du Langage.* Paris: Néret.

Dejong-Estienne, F. (1983). *Une logothérapie de groupe.* Paris: Editions universitaires.

Freud, S. (1986). *Inhibition, symptôme et angoisse* (8° édition). Paris: P.U.F.

I.P.E.R.S. (1999). *L'échec en écriture, comment y répondre.* Paris: L'Harmattan.

Mialaret, G. (1977). *Introduction à la pédagogie.* Paris: P.U.F.

Van Hout, A., & Estienne, F. (1994). *Les dyslexies: décrire, évaluer, expliquer, traiter.* Paris: Masson.

Les contributeurs

Christian BELLONE
C.M.P. du Parc
18 bis, avenue Gay
F-06000 Nice

Ecole d'orthophonie de Nice
Université de Nice Sophia-Antipolis
Intersecteur de psychiatrie
infanto-juvénile 06 I 04

Maude BOBILLIER
SIPLP
Administration communale
CH-1752 Villars-sur-Glâne

Clairelise BONNET
Centre Vaudois de
Recherches Pédagogiques (CVRP)
ch. de Bellerive 34
CH-1007 Lausanne

Filippo CATTAFI
Service Médico-Pédagogique (SMP)
Les Vignes
ch. des Colombières 12
CH-1290 Versoix

Gérard CHAUVEAU
Institut National de
Recherche Pédagogique (INRP)
29, rue d'Ulm
F-75230 Paris cedex 05

Centre de Recherche sur l'Education
Spéciale et l'Adaptation Scolaire (CRESAS)

Jean-François CHAVAILLAZ
Service Médico-Pédagogique (SMP)
Les Vignes
ch. des Colombières 12
CH-1290 Versoix

Annie CHERPILLOD
Service d'enseignement enfantin
primaire et secondaire
Département de la formation et de la
jeunesse du canton de Vaud
Rue de la Barre 8
CH-1014 Lausanne

Stephanie CLARKE
Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV)
Division de Neuropsychologie
CH-1011 Lausanne

Françoise COLOMBO-THUILLARD
Hôpital cantonal
Neuropsychologie
CH-1700 Fribourg

José FAVREL
Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Education (FPSE)
Université de Genève
Bd. du Pont-d'Arve 40
CH-1205 Genève

Jacques FIJALKOW
Université Toulouse-Le Mirail
5, Allée Antonio-Machado
F-31058 Toulouse cedex

Sandra GALLI CORNALI
Service Intercommunal de Psychologie,
Logopédie et Psychomotricité (SIPLP)
Administration communale
CH-1752 Villars-sur-Glâne

George HOEFFLIN
Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Education (FPSE)
Université de Genève
Bd. du Pont-d'Arve 40
CH-1205 Genève

Isabel Cristina MICHELAN DE AZEVEDO
Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo
Rua Domingos de Moraes, 2565
04035 000 São Paulo - SP
Brasil

Sylvie MOINE
Centre Educatif et Pédagogique (CEP)
CH-1470 Estavayer-le-Lac

Nathalie NIEDERBERGER
Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Education (FPSE)
Université de Genève
Bd. du Pont-d'Arve 40
CH-1205 Genève

Service Médico-Pédagogique (SMP)
Centre d'éducation de l'ouïe et de la parole
de Montbrillant
ch. de Vincy 2bis
CH-1202 Genève

Angie OUSTRIC
C.M.P. du Parc
18 bis, avenue Gay
F-06000 Nice

Ecole d'orthophonie de Nice
Université de Nice Sophia-Antipolis
Intersecteur de psychiatrie
infanto-juvénile 06 I 04

Laurence PASA
Université Toulouse-Le Mirail
5, Allée Antonio-Machado
F-31058 Toulouse cedex

Vanda Lúcia PRADO MATTOS
Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo
Rua Domingos de Moraes, 2565
04035-000 São Paulo - SP
Brasil

Anne-Claude PRÉLAZ
rue St-Jean 32
CH-1260 Nyon

Glaís SALES CORDEIRO
Faculté de Psychologie et des
Sciences de l'Education (FPSE)
Université de Genève
Bd. du Pont-d'Arve 40
CH-1205 Genève

Katharina TURNILL
Centre Educatif et Pédagogique (CEP)
CH-1470 Estavayer-le-Lac

Shirley VINTER
Ecole d'orthophonie
Faculté de Médecine et Pharmacie
Université de Franche-Comté
Place St-Jacques
F-25030 Besançon

Geneviève DE WECK
Institut d'orthophonie
FLSH
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Chaque numéro des *TRANEL* est placé sous la responsabilité d'un rédacteur, en principe un membre du corps enseignant de l'institut de linguistique, ou exceptionnellement une personne extérieure titulaire d'un doctorat ou spécialisée dans le domaine concerné. Avant publication, chaque article est relu par au moins un rapporteur anonyme extérieur à l'Institut. Le rédacteur et les rapporteurs peuvent demander à l'auteur des modifications de son texte.

L'auteur est informé, dans un délai d'un mois, de l'acceptation ou du refus de son texte, ou de la demande d'éventuelles modifications. Le même délai doit être observé après réception des remaniements demandés par le rédacteur.

Chaque article doit comporter un résumé de 10 à 15 lignes, rédigé en anglais, et doit être livré, selon les normes typographiques établies par la rédaction, sur support informatique, accompagné d'un tirage papier.